ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI

EĞİTİM EKONOMİSİ BİLİM DALI

(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI DOKTORA PROGRAMI)

ÖZNELEŞME SÜRECİNDE OKUL VE BİLGİYLE İLİŞKİ:

Kürt Politik Aktörlerin Eğitimsel Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma

DOKTORA TEZİ

NURETTİN BELTEKİN

Temmuz-2012

ANKARA

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI

EĞİTİM EKONOMİSİ BİLİM DALI

(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI DOKTORA PROGRAMI)

ÖZNELEŞME SÜRECİNDE OKUL VE BİLGİYLE İLİŞKİ

Kürt Politik Aktörlerin Eğitimsel Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma

DOKTORA TEZİ

NURETTİN BELTEKİN

TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. SEÇKİN ÖZSOY

Temmuz-2012

ANKARA

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....
Doç. Dr. Ertuğrul R. Turan

Üye .....
Prof. Dr. L. Işıl Ünal

Üye .....
Doç. Dr. Seçkin Özsoy

Üye .....
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yıldız

Üye .....
Yrd. Doç. Dr. Sabri Güngör

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2012

Prof. Dr. Nejla Kurul
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim alanında yapılan çalışmaların çoğu eğitimi araç olarak gören bir anlayışa dayanmaktadır. Doğal olarak öğrenciler de okulun hizmet ettiği amaçları gerçekleştirmek için şekillendirilen nesneler olarak görülmektedir. Bu yaklaşım öğrencinin bireysel, toplumsal ve siyasal özelliklerini ihmal etmektedir. Eğitim öğretim sürecinin merkezinde yer alan öğrencinin nesne olarak konumlandırılması eğitim öğretim sürecinin gerçekliğini tanımlamaktan uzaktır. Bu çalışma eğitim bilimleri alanyazınında öğrenciyi özneleştirerek eğitim öğretim süreçlerini farklı bir paradigma ile okumayı önermektedir. Bu anlamda eğitim alanında yapılan çalışmalara bir katkı olması beklenmektedir.

İnsanların yaptığı çoğu çalışma gibi bu çalışma da kollektif bir çabanın sonucudur. Çalışma sırasında çok sayıda kişinin katkısı olmuştur. Fakat tezin oluşmasında bazı kişilerin azımsanmayacak katkıları olmuştur. Öncellikle tez çalışmasının oluşmasında başından beri çok değerli katkılar sunan tez danışmanım Doç. Dr. Seçkin Özsoy'a, gerek çalışma sürecinde gerek sonrasında önerileri ile eksikliklerimi gidermemi sağlayan Prof. Dr. L. Işıl Ünal'a ve değerli katkıları yanında moral desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Ertuğrul R. Turan'a şükranlarımı sunarım.

Tezin oluşmasında en mahrem deneyimlerini benimle paylaşan çalışma grubuna, Diyarbakır'daki görüşmelerde değerli yardımlarını esirgemeyen Ahmet Kasımoğlu'na, veri toplama aracını hazırlarken görüş bildiren herkese ve çalışma sırasında görüş alış verişinde bulunduğum bütün arkadaşlara teşekkürlerimi sunarım. 1959 yılında "Kürtçülük" yaptıkları iddiasıyla tutuklanan ve tarihte "49'lar" olarak bilinen gruptan olan kişilere ulaşmamda desteğini esirgemeyen ve araştırmaya çok ilgi gösteren fakat sonucu göremeden vefat eden İbrahim Kutlay'a minnettar olduğumu belirtmek istiyorum. Ayrıca çalışmayı titizlikle okuyup görüşlerini benimle paylaşan Yrd. Doç. Dr. M. İkbal Yetişir, Okan Alay, Berivan Bazencir ve Yeşer Torun'a teşekkür ederim.

ÖZET

ÖZNELEŞME SÜRECİNDE OKUL VE BİLGİYLE İLİŞKİ:
Kürt Politik Aktörlerin Eğitimsel Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma

Beltekin, Nurettin
Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Seçkin Özsoy
Temmuz 2012, 228 sayfa

Bu çalışmada, Kürt politik aktörlerin öğrencilik ve okul deneyimlerinden yola çıkılarak özneleşme sürecinde öğrencilerin okul ve bilgi ile ilişkilerinin çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin özneleşme biçimleri, okul ile ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, okulun resmî kültürü ile ilişkileri, öğretmenler ile ilişkileri, bilgi ile ilişkileri, okul yönetimi ve kurallarına dair tutumları, eğitim ve kimlik inşası ve eğitimin yaşamlarındaki yeri bağlamında incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma tarama modelinde niteliksel bir araştırma olup okulun ulaşmak istediği yurttaş profiline uymayan otuz kişilik bir çalışma grubu ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayanmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler katılımcıların okul ve bilgi ile ilişkileri özneleşme durumları, muhalif temsiller ve özgün öznelikleri incelenerek toplanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunun okul ve bilgi ile ilişkileri toplumsal aidiyetleri ve tarihsel koşullar bağlamında kendi anlatımları ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okul ve bilgi karşısında edilgen bir nesne ya da bir *"tabula rasa"* değil aktif bir inşacı olarak yer aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin okulun anlamını kendi amaçları doğrultusunda yeniden inşa ettikleri, kutsal öğretmen imgesi karşısında öğretmenleri ideolojik, etnik, pedagojik gibi nitelikleri temelinde sınıflandırdıkları ve yaptıkları sınıflandırma doğrultusunda onlara tavır geliştirdikleri saptanmıştır.

Okula başlarken olumlu algılara sahip olan öğrenciler, deneyimlerinden sonra okula ilişkin algıları değişmiş, okulun anlam ve değerini yeniden inşa etmişlerdir. Dilin okulun amaçlarını taşıyan bir faktör olması bir tarafa bırakılsa bile, öğrencilerin ana dilleri ile eğitim dillerinin farklı olması, eğitim dilinin yasak, zor ve şiddet ile öğretilmesi travmatik sonuçlar doğurmuştur.

Bazı öğrenciler “şehirleşmek” ve “seçkinleşmek” için okulu bir araç olarak görmüşler. Yine öğrencilerin başarı durumları da okula ilişkin yargısını etkileyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Arkadaşlık ilişkileri öğrencilerin okuldaki varolma stratejilerinden biridir. Öğrenciler, arkadaşlıklarını -bazen aynı sosyo-ekonomik düzeyden olanlar bazen de etnisite, hemşehri gruplarını kastederek- “bizim gibi olanlar”, -okula uyum sağlayamayanları kastederek- “yaramaz” ve/ya “başarısız” çocuklar ve -daha iyi uyum sağlayanları ise- “başarılılar” gibi kategorilere ayırmaktadır.

Diğer bir arkadaşlık biçimi de aynı öğrenci örgütlerinde gelişmektedir. Politik yönü ağır basan bu örgütlenmeler öğrencinin öğrenci kimliğinden sıyrılıp farklı kimliklerle davranmasına neden olmaktadır. Öğrenci okulda artık sadece öğrenci değil aynı zamanda politik bir kimlik sahibi olarak varlık göstermektedir.

Bu durum öğrencinin okul ve bilgiyi politik duyarlılıklarla sorgulamasını teşvik etmekte ve okulun “ilim irfan yuvası” ile kaplı büyüsünü bozarak politikliğini deşifre etmektedir. Öğrenciler grup dinamiği ile okul içinde var olmuş, varlığını güçlü hale getirmiş ya da okula egemen olmuştur. Okulun resmi kültürü öğrencileri bütünleştirme yönünde işlev görmemiş aksine öğrenciler “okulun resmi kültürü” dolayımında okulun politikliğini fark etmişler ve çeşitli şekillerde tavırlar geliştirerek “okul içinde okulun dışına çıkabilmişlerdir”. Sonuç olarak öğrencilerin eğitim sürecinde bir özne olarak ele alınması, okulun bir özneleşme alanı olarak düzenlenmesi ve öğrencilerin toplumsal aidiyetleri bağlamında çoklu bir biçimde kurgulaması gerektiği önerilmiştir.

SUMMARY

RELATIONS WITH SCHOOL AND KNOWLEDGE DURING SUBJECTIVITY PROCESS:

A Research on the Educational Experiences of the Kurdish Political Actors

Beltekin, Nurettin

Doctorate, Department of Educational Administration and Policy

Dissertation Consultant: Associate Prof. Seçkin Özsoy

July 2012, 228 pages

In this study, it is aimed to analyze the students' relationships with knowledge and school in the process of subjectification through Kurdish political actors' school life and studentship experiences. In this context, ways of subjectification of the students is examined in terms of students' relationship with school, their relationship with their friends, their relationship with the teachers and with the formal culture of the school, their relationship with knowledge, their attitudes towards the administration and the rules of the school, education and the construction of identity as well as the role of the education in their life. The study is a qualitative research using scanning method and is based upon the data obtained from the interviews with a work group of thirty people who do not match the "targeted citizen" profile of the school. The data obtained in this study was gathered by examining the relationship of the participants with school and knowledge, their status of subjectification, adversary representations and distinctive subjectivities. The relationships of the participants with school and knowledge have been analyzed in the context of their social belongings and of the historical conditions through their own words. In the research it has been observed that students are not passive objects or "tabula rasa"s confronting the school and knowledge instead they are acting as active constructors. It is found out that the students have reconstructed the notion of school in terms of their goals; they have classified the teachers based on their ideological, ethnical, pedagogical etc. characteristics as a response to the sacred teacher image and formed their attitudes according to these classifications.

The students, who had positive perceptions when they started school, have changed their minds after experiencing it and they have reconstructed the notion and value of the school.

Even if laying aside language as a factor that convey the goals of schooling, the fact that native language of the students and the official language of education is different and that language of education is taught by force, prohibition and violence result in traumatic effects on the students. Some students have seen the school as a means to urbanization and elitisation. Academic success of the students is also remarked as an important factor that affects their judgments about school.

Friend relationships are one of the existence strategies of the students at school. The students are classifying their friendships into categories such as “those who are like us” to refer the pupils -sometimes from the same economic status and sometimes from the same ethnic, hometown groups-, “unsuccessful” or “naughty” to refer the pupils who do not adapt to school, and “successful” to refer those who adapt better. Another type of friendship develops in student organizations. These organizations cause students getting out of their own identity and acting as different identities by giving priority to politics. The student is then not just a student but he/she is also a person having a political identity.

This encourages the student to question school and knowledge with political sensitivity and also break the magic of the school being perceived as “a home of science and wisdom” and deciphering its political aspect. In this way, the students have expressed themselves by group dynamics, have made their presence stronger or have dominated the school.

The official culture of the school has not functioned in the sense of integration of the students; on the contrary, by way of “the official culture of the school” the students have realized the political aspect of the school and formed various attitudes against that so that “they were able to be out of the school while they are within the school”. As a result, it is proposed that the students should be approached as a subject within the process of education, and that the schools should be organized as a subjectification area and should be constructed in the context of the plurality of social belongings of the students.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI…….iii
ÖNSÖZ……..iv
ÖZET…….....v
SUMMARY…….....vii
KISALTMALAR……..…xii
I. BÖLÜM 1
GİRİŞ 1
Problem..... 1
Araştırmanın Amacı 14
Araştırmanın Önemi 15
Varsayımlar 15
Sınırlılıklar..... 15
Tanımlar..... 16
II. BÖLÜM..... 17
KURAMSAL ÇERÇEVE 17
Modern Toplumlarda Denetim ve Kontrol: Kuşatma Tam Mı, Eksik Mi? 17
Bir Proje Olarak Modernleşme 17
Modern Kurumların Doğası 21
Özne: Modernliğin Paradoksu 26
Eksik Kuşatma Altında Öznelerarası Etkileşim: Alan, Oyun, Özne 30
Eksik Kuşatma Altında Farklı Özne Stratejileri 35
Kent Stratejileri 35
İktisadî Stratejiler..... 36
Politik Stratejiler 38
Kültürel Stratejiler 39
Eğitim Alanında Özne Stratejileri 40
Modern Eğitimin Dışına Çıkmak ya da Dâhil Olmamak..... 40
Alternatif Modernlik Üretmek 45
Modern Okul İçinde Özne Stratejileri..... 48
Bilgi İle İlişki..... 51

III. BÖLÜM 58
ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ 58
Araştırma Yaklaşımı 58
Çalışma Grubu 61
Veri Toplama Araç ve Teknikleri 63
Verilerin Toplanması 65
Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 66
IV. BÖLÜM 68
BULGULAR VE YORUM 68
Okulun "Değişken" Anlamı ya da Okulu Yeniden Anlamlandırmak 68
Aile İçin Okul 72
Çocuk/Genç İçin Okul 79
Özneleşme Dinamiği Olarak Okulda Arkadaşlık 95
Okulda "Kürdî" Bir Dünya Kurmak 96
Öğrenci Örgütleri, Dernekler ve Siyasal Örgütler 101
Okulun Resmî Kültürüne Karşı Öğrenci Stratejileri 109
"Herkes Söylüyordu, Yapıyordu Biz de Yapıyorduk" 111
Resmi Kültüre Direniş 112
Resmi Kültürün Değiş(k)en Anlamı 116
"Kutsal" Öğretmen İmgesi Karşısında Öğrenci Stratejileri 118
İdeolojik Bir Nesne/Figür Olarak Öğretmen: Öğretmenlerin İdeolojilerine Tepkiler 119
İyi Öğretmenler, Kötü Öğretmenler 123
"Meşru Bilgi" Karşısında Stratejiler 128
Bilgi Karşısında Sorgusuz Sualsiz 129
Resmi Bilgilenmeye Karşı Stratejiler 132
Sermaye Olarak Bilgi 138
Öğretmene ve Derse Göre Değişen Tutum 139
Okul Yönetimi Karşısında Stratejiler 141
Okul Yönetimi: "İmtiyazlı" ve "Korkutucu" 142
Otoritenin Rasyonalizasyonu: "Eti Senin Kemiği Benim" 143

Okulda İçselleştirilmiş Otorite: “İtaatkâr Öğrenci” 146
“Kurallardan Taşmak, Baskıya Karşı Koymak” 148
Eğitim ve Kimlik İnşası 149
“Resmî Biz” ile “Biz”: “Resmî Biz’i Fark Ettim Alternatifimi Koydum” 151
Ötekilik ve Ötekileştirme Karşısında Varlık Biçimleri 155
Eğitim ve Yaşamdaki İzleri 168
Okulun Kazandırdıkları/Kaybettirdikleri 168
Meslek Tercihleri 176
Türkiye’nin Temel Sorunları 178
Özkimlik Algıları 184
V. BÖLÜM 188
SONUÇ VE ÖNERİLER 188
Sonuç 188
Öneriler 192
KAYNAKLAR 194
EKLER 206

KISALTMALAR

BDP: Barış ve Demokrasi Partisi

CHP: Cumhuriyet Halk Partisi

DEP: Demokrasi Partisi

DDKD: Devrimci Doğu Kültür Derneği

DDKO: Devrimci Doğu Kültür Ocakları

DHKD: Devrimci Halk Kültür Derneği

DİSA: Diyarbakır Sosyal ve Siyasal Araştırmalar Derneği

DP: Demokrat Parti

DTP: Demokratik Toplum Partisi

FKB: Fizik-Kimya-Biyoloji

HADEP: Halkın Demokrasi Partisi

HEP: Halkın Emek Partisi

KİP: Kürdistan İşçi Partisi

PSK: Partîya Sosyalîstê Kurdistan (Kürdistan Sosyalist Partisi)

TİP: Türkiye İşçi Partisi

TKDP: Türkiye Kürdistan Demokrat Partisi

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem

Avrupa'da 17. yüzyıldan itibaren ortaya çıkan siyasi ve iktisadi gelişmeler kendi zaman ve mekânlarını aşan değişimlere kaynaklık etti. Bu gelişmeler sonrası ortaya çıkan kurumların dinamizmi, başta siyasi, sosyal ve ekonomik olmak üzere hayatın tüm alanlarını yeniden yapılandırdı. Bu kurumların başında ulus-devlet gelmektedir. Gerçekten de imparatorluklara göre oldukça formel yapılar olan ulus-devletler egemenlik alanlarını ve ilişkilerini, amaçları doğrultusunda formüle etti. Mardin'in (2008: 355) de vurguladığı gibi, modern ulus-devlet bürokrasisi, ordusu, okulları, mahkemeleri, polisi ve medyasıyla birçok hükümdarın yapamadığını gerçekleştirdi.

Özellikle merkeziyetçi modern ulus-devletler, "bir varlık olarak" daha küçük toplulukları gölgelemiş ya da ortadan kaldırmıştır. Yöresel özellikler, cemaatler, ayrı kültür özellikleri taşıyan gruplar ulus-devlette yeri olmayan varlıklardı (Mardin, 2008: 355). İmparatorlukların millet sistemi gibi etnik ve dini cemaatlerin ayrı ayrı örgütlemelerine imkân veren yapısından farklı olarak ulus-devletler homojen bir toplum tasarımıdır. Daha önce kendi cemaatinin hukukuna tâbi olan insanlar, ulus- devletin ortaya çıkışıyla birlikte bireyi esas alan bir hukuka tâbi olmaya başladılar. Bu süreç, bireyin kendi toplumsal gerçekliğinden (aidiyetinden) bağımsız bir şekilde hareket etmesine neden olduğundan devlet ile bizzat ilişki kurmasının yolunu açmıştır.

Ulus-devletin "varlığını" temsil eden ordu, mahkeme, polis, okul, hastane gibi kurumlar, bireyin yeni muhatapları oldu. Devlet ile birey arasındaki bu ilişki bireyin kendi cemaatinden bağımsızlaşmasına ve bireyleşmesine neden oluyordu. Bir tarafta birey diğer tarafta "zor ve ideolojik aygıtları" (Althusser, 2003) ile devlet, haklar ve ödevler temelinde tanımlanan bir hukuk çerçevesinde ilişki kuruyorlardı. Tarafların güçlerindeki orantısızlık onlar arasındaki ilişkinin sonucunu da etkiliyordu. Bu asimetrik ilişki, bireyi giderek kendi toplumsal özelliklerinden kopararak yeni toplumun uyumlu bir bireyi, diğer bir ifade ile ulus-devletin "yurttaş"ı haline getiriyordu. Bununla beraber haklar ve ödevler temelinde birey ve

devlet arasında sürekli olarak yeniden inşa edilecek bir pazarlığı ve mücadeleyi de başlatıyordu.

Ulus-devlette toplum, yurttaşlardan oluşan homojen bir toplum olarak tasarlanıyordu. Toplumsal homojenleşme "medeniyetin" bir gereği olarak kabul görmekteydi; çünkü "medeniyet" daha çok uyum, mahallî örf ve âdetlerin yok edilerek farklılıkların ortadan kaldırılması olarak anlaşılmaktaydı.

Ulus-devletler "vatan"ın her yerinde devasa hükümet konağı, mahkeme, okul ve benzeri kamu binaları ile örgütlenmesini gerçekleştirir. Ulus-devletin varlığını temsil eden kamu binaları merkezi iktidarın gücünün büyüklüğünü gösterirler. Ulus-devlet, binaları ile var olamadığı yerlerde ise yaşam biçimi, simge ve benzeri temsillerle (Mardin, 2008: 356) varlığını ve iktidarını hatırlatmaktadır.

Ulus-devlet iktidarını her zaman "zor aygıtları" ile değil Mardin'in de belirttiği üzere, daha çok "medeniyetin gereği" olduğu gibi gerekçelerle rasyonalize ederek de sağlamaktadır. Ulus-devletin "saat gibi çalışan" mekanizmasının kuruluşunda eğitim sisteminin rolü azımsanmayacak kadar büyüktür. Çünkü eğitim sistemi, ulus-devletin merkezileştirme projesinin önemli bir unsuru olarak tanımlanmış ve inşa edilmiştir. Bir Fransız Milli Eğitim Bakanı; "Şu anda Fransa'daki bütün ilkokul dördüncü sınıflarında ne olduğunu biliyorum." (Mardin, 2008: 355) derken "medenileşmenin" ulus-devlete sağladığı iktidarı dile getiriyordu. Modern ulus-devletler aynı zamanda kilise okullarını siyasî, iktisadî ve toplumsal işlevler yüklediği kurumlara dönüştürdü. Okul artık kiliseye itaat eden dindaşlar yetiştirmek yerine, devlete itaat eden yurttaş, piyasaya işgücü ve topluma uyumlu bireyler yetiştiren bir kurum olarak yeniden tasarlandı. Bu amaçla okulu, Cizvit okullarının[1] etkilerinden arındırma çabasına girişilmiş, kiliseyi ve dini hatırlatacak her türlü işaret silinmeye çalışıldı (Bumin, 1983).

Ulus-devlet eğitimi, bireylerin kendilerini gerçekleştirmesini, özgürleşmesini sağlayan kendinde değeri olan bir faaliyet yerine, kendi amaçlarını gerçekleştirmede yeniden bir araç olarak inşa etmiştir. Devlet toplumsal düzenlemeyi, belirlediği ideolojik amaçlar ve ilkeler çerçevesinde yeniden kurmak için eğitim sistemini kullanmaktadır. Eğitime bu araçsal

[1] Cizvitler, 1534'de kurulan İsa Tarikatı olarak da anılan bir Hıristiyan tarikatı. Başlıca yoğunlaştıkları alanlar misyonerlik ve eğitimdir. Kurdukları okullarda tarikata kabul edilen herkes mutlaka uzun ve ayrıntılı bir eğitimden geçirilirdi. Cizvitler, özellikle fakir ve yetenekli gençlere, kurdukları ya da destekledikleri özel okullar aracılığı ile çok iyi bir eğitim verirlerdi. Fransa, Clermont'ta bulunan Cizvit koleji döneminin en iyi okullarından biri idi. (Wikipedia, 2009).

yaklaşım eğitim tanımlarına da yansımaktadır. Sözgelimi, eğitim toplumsal hayata henüz hazır olmayan bireylere siyasal toplumun istediği belirli sayıda fiziksel, entelektüel ve moral yeteneklerin kazandırılması ve geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çetin 2001: 206, Durkheim, 1956: 71 akt. Şirin, 2008: 2).

Eğitime ilişkin araçsal bir açıklamayı Cookson ve Sadovnik'de (akt. Yüksel, 2004: 17) de görmek mümkün; onlara göre eğitimin amaçları dört grupta toplanabilir:

1. Eğitimin siyasal amaçları: Öğrencilerin mevcut siyasal düzene uyum göstermeleri ve bu siyasal düzene katılmaları için onları hazırlamayı ve temel toplumsal kuralları öğretmeyi kapsar.

2. Eğitimin entelektüel amaçları: Öğrencilerin okuma, yazma ve matematik gibi temel bilişsel becerileri; edebiyat, tarih ve fen gibi bilimsel bilgileri; analiz sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli düşünme becerilerini elde etmesini kapsar.

3. Eğitimin sosyal amaçları: Bireylere toplumun çeşitli kural, norm, değer vb. öğretilerek onların toplumsallaşmasını kapsamaktadır.

4. Eğitimin ekonomik amaçları: Gelecekteki mesleki rolleri, meslek seçimi ve meslek eğitimi ile öğrencilerin gelecekteki mesleki rollerine hazırlanmasını kapsamaktadır.

Eğitimin devletin bir aracı olduğuna ilişkin tez farklı argümanlarla gerekçelendirilmektedir. Adem (1993: 1), eğitimin her ülkede, her şeyden önce bir politika sorunu olduğunu çünkü ulusal kültürün gelişmesinde anahtar rol oynadığını öne sürerken; Varış da (1991: 127) eğitim politikalarının her ülkede devlet politikası doğrultusunda oluşturulduğunu belirterek bu gerekçeyi destekler. Benzer bir biçimde Çotuksöken (1996: 53) de, toplumlarda eğitimin bir bakıma siyasi tercihleri yansıttığını, yani siyasî tercihlerin nasıl bir eğitimin benimseneceğini ve uygulamaya konulacağını belirlediğini ifade etmektedir.

Eğitime ilişkin tüm kuram, yapı ve süreçler siyasal kuramlara göre özgül anlam, içerik ve değer kazanır. Nitekim eğitim alanında yapılan kısmî ya da bütünsel reformlar bu ilişkiyi açık bir biçimde gözler önüne sermektedir. Brezilya ve Türkiye'de yapılan iki eğitim reformu çabasının öğretmen, müfredat, ders kitapları, eğitim-öğretim mekânları, fiziksel yapı, öğretim araç-gereçleri, semboller, törenler ve öğretim yöntem ve tekniklerine farklı şekillerde yansıdığı kolaylıkla görülebilecektir. Örneğin Apple'nin (2004: 212) belirttiğin gibi Brezilya, Porto Alegre'de yerel yönetimin "Yurttaş Okulu" deneyiminde, okulu egemenlerin iktidarı olmaktan çıkarıp yurttaşların ihtiyaçları ve talepleri doğrultusunda yeniden inşa etme

sürecinde eğitimsel yapı, okul yönetimi ve müfredat yeniden düzenlenmiştir. Benzer bir durum kapitalizmin genişleme sürecinde "ekonomiye duyarlı bir eğitim" için Türkiye'de yapılan eğitim reformunda görülebilir. Eğitim reformunda, felsefi ve kuramsal arkaplan, müfredat, yöntem ve teknikler değiştirilmiştir.

Akyüz (1978: 313) yaptığı çalışmada iktidar ve rejimlerin kendi felsefe ve dünya görüşlerini öğretmenler yoluyla öğrencilere okul içinde ve dışında aktarma imkânı olduğunu ve buna ilgisiz kalmadığını belirtmektedir. Kuşkusuz öğretmenlerin ideoloji aktarıcısı gibi bir işlev gördüğünü ve ideoloji aktarma işlevini/misyonunu öğretmenlik mesleğinin icra biçimlerine yansıtıldığını da söyleyebiliriz. Sözgelimi "pasif öğretmen" imgesi, kapitalizmin genişlemesi süreci ile birlikte, ihtiyaç duyulan girişimci niteliklerin öğrencilere kazandırılması ve neo-liberal topluma yatkınlıklar üretmenin bir yöntemi olarak geliştirilmiştir. Öğretmenliğin mesleki pratiklerini yönlendiren siyasal ilkeler öğrencilerde istenilen yatkınlıklara dönüşünce pratiğin iç mantığına öğrencileri yakınlaştırır.

Öğrencilerin neler öğrenmesi gerektiğini tanımlayan açık ya da gizli müfredat (ve ders kitapları) bizzat politik kararlar ve seçimlerdir. Müfredat iktidarların çıkarlarını gözeten "meşru" bilgilerin sistematik biçimidir (Apple, 2006: 62). Özellikle gizli müfredata politik işlevler yüklendiği Illich (1998) ve Apple (2006) gibi eleştirel eğitimciler tarafından iddia edilmiştir. Tezcan (2003), öğrencilerin bilişsel bir konu olarak öğrendikleri kadın, erkek rollerinin, başarılıyı ve güçlüyü takdir etme gibi değerlerin, normlar, tutumlar ve becerilerin sınıf ortamında öğrenildiğini belirtir. Okulların hiyerarşik olarak örgütlenmiş bir öğrenci grubunu ayıklaması, seçmesi ve onaylaması ile eksik bir liyakat ideolojisi sağlaması, böylece eşitsizliğin yeniden üretilmesi ve gerekli ideolojik biçimlere meşruiyet sağlaması için gerekli koşulları sağladığını savunan Apple (2006: 57), bu rolün yerine getirilmesinde müfredatın önemini vurgular. Apple'a göre müfredat iktidarın hegemonyasının sürdürmede kullandığı hem yeniden üretim hem de üretim aracıdır. Benzer şekilde Gintis ve Bowles (akt. İnal, 1993) okulların müfredat yoluyla toplumsal sınıfları yeniden ürettiği tezini savunmaktadırlar. Onlara göre mavi yakalı olan öğrencilere dakiklik, talimatları yerine getirme ve üstlerine saygı ve itaat öğretilirken; beyaz yakalı olacaklara esnek davranma, ılımlılık, kendi başına iş yapabilme ve değişmeye/yenileşmeye açık olma gibi beceriler öğretilmektedir.

Bourdieu, "kültürel sermayelere" sahip olan öğrencilerin müfredatın içerdiği bilgiler ile farklı ilişkiler kurduğunu ve bunun farklı sonuçlar doğurduğunu ileri sürmektedir. Ona göre müfredat ile aktarılan kültür, egemenlerin kültürü olduğu için bu kültüre yatkın olan

çocuklar okulda daha başarılı olmaktadırlar. Örneğin bir köydeki tek öğretmenin çocuğu olmak ve sınıfta kimlik anlamında o sosyal farklılıkla yer almak ve bu anlamda, babadan/anneden gelen kültürel sermayenin (dil, konuşma tarzı, kültürel yeterlilikler gibi) o topluluk içinde bir farka neden oluşunun eşitsizliğin devamına yaradığını belirtmektedir. (Bourdieu, 1997: 28).

Tıpkı kiliseler gibi okulların mimarî ve iç tasarımlarındaki farklılıkların, eğitim-öğretim mekânları olarak okul binalarının politik inşalar olduğunun önemli göstergeleri olarak ileri sürülebilir. Foucault'un (2000), Batı tarihinde hastane, hapishane, tımarhane, kışla ve lisenin doğuşunun analizlerini yaptığı ve "Büyük Kapatılma" olarak tanımladığı süreçte, yapıların da politik inşalar olduğunu görmek daha kolaydır. Foucault'un dikkat çektiği modern denetim ve baskı düzenlerine, Goffman da "total kurumlar" kavramıyla katılmakta, toplumun pek çok sosyal kurum yoluyla, itaate alıştırıldığı, buralarda pasifize etme, etkisiz kılma, gözetleme ve tahakküm kurma maksadı güdüldüğünü belirtmektedir. Akıl hastaneleri, çocuk islah evleri, yetiştirme yurtları, huzur evleri, hapishaneler, hastaneler vs. birey ve toplum için birer düzenleyici mekanizma olarak faaliyet göstermektedir (Bröckling, 2001 akt. Aytaç, 2004).

Foucault'un sözettiği bu yapıların bir iktidar ve toplum türünün ütopyası olduğu ifade edilebilir. Sözkonusu yapılar insanların toplumsal dünyalarından kopararak bireyselleşmesine neden olur. Bu bağlamda okullar öğrencileri aile, din, etnik grup ve cinsiyet gibi aidiyetlerinden bağımsız bir şekilde muhatap alarak bireyleştirir. Onları kuşatan okulu, işleyişi ve doğal olarak iktidarı anlamalarını ve iktidara uymalarını sağlar. Öte yandan yapıların ve işleyişin mütemmim cüzü olan törenler, semboller ve ritüeller, okulun ve temsil ettiği iktidarın büyüsünü arttırmakta, bireyler nezdinde yüce bir varlığa dönüştürerek gücünü, büyüklüğünü ve takdir hislerini geliştirerek bağlılığını pekiştirmektedir.

Eğitim ve öğretim sürecini biçimlendiren önemli faktörlerden biri de eğitim-öğretim sürecinde kullanılan öğretim materyalleri, yöntem ve tekniklerdir. Eğitim öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler eğitimsel amaçlarla sıkı bir şekilde ilişkilidir. Eğitimi bir özgürleşme pratiği olarak tanımlayan Paulo Freire (2006: 50) eğitsel araçların ve etkinliklerin özgürlüğe yol açacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiş ve kendisi de bu amaçla okuma-yazma öğretiminde kullanılacak bir materyal ve yöntem geliştirmiştir. Apple (2006: 190) da fen bilimleri müfredatı incelemelerinde kullanılacak materyal ve yöntem- tekniklerin denetim sağlayıcı ve vasıfsızlaştırıcı etkilerini saptamıştır.

Eğitimin araçsallaştırılmasını ulus-devletin yeni yurttaş inşasında kullanıldığını görmekteyiz. Sözgelimi ulus-devlet'in cumhuriyetçi, özellikle Fransız cumhuriyetçiliği örneğinde somutlaşan formu, yeni yurttaşlık hukuku bağlamında bireylerin toplumsal işlevler temelinde toplumsallaştırılmasına dayanmaktadır. Ulus-devletin tüm kurumları da bu amaca hizmet etmek üzere tasarlanmaktadır. Fransız cumhuriyetçi okulu bu tasarımın en iyi örneğidir. Çünkü Fransız cumhuriyetçi okulu, bireyleri tüm etnik, dini, sosyal, kültürel ve benzeri bağlarından arındırır ve yeni toplum tasarımının bir gereği olarak eğitimin (ve okulun) yegane varlık nedenini toplumsal işlevlerin görülmesi için gerekli bilgi, beceri ve sorumlulukların kazandırılmasına indirger. Klasik okul olarak da tanımlanan cumhuriyetçi okul, tamamen dışsal amaçlara-yurttaşlık ve işgücü- yönelik sonuçlar elde etmek üzere üç temel ilke üzerine oturtulmuştur (Touraine, 2002: 355-357):

1-Çocuğu kendi yerelliğinden kurtararak daha yüksek bir evrene -us ve bilgi evrenine- taşıma,

2- İçinde bulunulan kültürün evrensel değerini benimsetme,

3- Evrensele yakınlaşma temelinde tabakalandırma.

Cumhuriyetçi okulun endoktrinasyonuna maruz kalan öğrenci, kendi toplumsal gerçekliğinden koparak yüce ve evrensel olana ulaşmak için daha fazla çalışmak durumundadır. Touraine (2002: 356) "ödev yapmak", "bir konuyu çalışmak" gibi cümlelerin cumhuriyetçi eğitimin söz konusu amaçlarının eğitsel süreçlere yansıtılmasının göstergeleri olduğunu belirtir. Öğrenciler eğitim öğretim sürecinde kazandırılmaya çalışılan meşru bilgi, davranış ve tutumlara ulaşma düzeyine göre "başarılı" ya da "iyi öğrenci" olmayı hak etmektedirler. "Başarılı" ve "iyi" öğrenci de potansiyel olarak iyi bir yurttaştır.

Eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında bireyler; mevcut siyasal, toplumsal ve ekonomik değerleri, düşünceleri ve yaşamsal pratikleri kazanmak, yeni topluma uyum göstermek ve yeni toplumun "seçkinleri" içinde yer almak için -iyi yurttaş olabilmek için- daha çok çalışır. Eğitimin yoluyla yurttaş inşası (yurttaşlık eğitimi) ulus-devletlerin en iddialı projelerinden biri olarak sayılabilir. Ulus-devletin yurttaş inşa süreci olarak eğitimin, bireylerin dini, etnik, siyasi ve benzeri aidiyetlerinden bağımsız olarak, eşitlik ilkesi temelinde işlem gördüğü bir proje olarak takdim edilmektedir. Nitekim Türkiye Cumhuriyeti'nin idarenin ve imtiyazlıların her türlü işlemine sorgusuz sualsiz itaat eden "sadık teba"dan, idarenin her işlemine karşı sorgulayıcı tavır alabilen "eşit yurttaş"lar ürettiği iddiası bunun

göstergesidir. Bu iddia, devletin önemli görevlerinde bulunan kişilerin toplumun en alt tabakasından nasıl yurttaşlık haklarından yararlanarak yükseldiklerine ilişkin beyanlar -çobanlıktan cumhurbaşkanlığına yükseldikleri ya da Kürt-Alevi iken bakan olabildikleri- ile doğrulanmaya çalışılmıştır.

Yurttaş kavramı sabit bir anlama sahip değildir. Devletin değişen misyonu ile birlikte yurttaş kavramına yüklenen anlamın da değiştiğini görmekteyiz. Özellikle kapitalizmin genişlemesi -küreselleşme- sürecinde ulus-devletin değişen misyonu yeni bir yurttaş inşasını da beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla değişim süreçlerinde eğitimdeki değişim talepleri ya da reformları politik inşa olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Tok (1997) liberal demokratik bir toplum için gerekli yurttaşlık eğitimini okul dışında hiçbir kurumun, okulun yerini alamayacağını ifade ederek, yurttaşlık eğitiminin nasıl olması gerektiğini belirtir:

> O halde asıl sorulması gereken soru, liberal demokratik toplumun sağlıklı işlemesi açısından bu derece önemli olan vatandaşlık eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği sorusudur. Bir kere şunun iyi anlaşılması gerekir: Vatandaşlık eğitimi kamusal eğitim sisteminin en önemli işlevlerinden birisi olduğu için, bu işlev verilecek derslerden, işlenecek konulardan tutun da derslerin işleniş biçimine ve derslerin yapılacağı sınıfların (kapasite, oturma düzeni gibi bazı) özelliklerine kadar genel eğitimle ilgili pek çok şeyi de etkiler. Yani, vatandaşlık eğitimi müfredatın bağımsız bir alt kategorisini oluşturmaz; fakat tüm müfredatı şekillendiren en önemli belirleyici hedef ve ilkelerden birisidir. Bu nedenle, öğrenciler vatandaşlık erdemlerini sadece yurttaşlık bilgisi derslerinde değil, eğitim yaşamları boyunca eğitim sisteminin bütünü içerisinde kazanırlar (Tok, 2007).

Öğrencinin eğitim yaşamı boyunca alması gereken yurttaşlık eğitiminde öğrencinin iktidarı içselleştirmesi için bir politik düşünme gramerine sahip olması gerekir. Politik akıl ya da hikmet-i hükümet (devlet aklı) olarak adlandırılan bu düşünme grameri modern ulus-devletin oluşum süreciyle doğrudan ilişkilidir. Politik akıl belli bir siyaset ve yönetim anlayışını ve bir bütün olarak belli bir devlet zihniyetini ifade etmektedir. Ulus-devletin aşırı bir birlik duyarlılığına sahip olduğu dönemlerde ortaya çıkan bir kavram olarak "politik akıl" yeni devlet için merkezileştirme ve birleştirme görevi görmekteydi. Zira kavram devletin gücü ve meşruiyetinin kaynağı olarak kendisini görmesini sağlıyordu. "Politik akıl" ile yeni devlet kendini geleneğin baskısından kurtarmaktaydı, yeni devlet anlayışı gücünü ve meşruiyetini gelenek gibi başka mercilerden almamaktaydı. Hikmet-i hükümet anlayışı devletin yeni bir kutsal olarak tarih sahnesine çıkışıdır. Devlet artık kutsal bir güç gibi dokunulamayan, her şeye kadir, her yerde hazır ve nazır bir yeryüzü tanrısı (Sancar, 2000: 14-17) gibi modern ulus-devletin bedeninde ortaya çıktı.

Politik akıl, modern ulus-devletin, kendisini neredeyse kutsayan bu yaygın anlayışın yardımıyla, politik alanı diğer alanlardan soyutlayarak özerk bir alan yaratması ile oluşur (Öğün, 2008). Bu alan devlet sırrı ile büyülenmiş, devletten başkasının aklının ermediği alandır. Dokunulmaz, sorgulanmaz ve sadece itaat edilmesi gerekir. Kuşkusuz bu tarihsel ve toplumsal olanın mutlaklaştırılmasından başka bir şey değildir. Öğün'ün (2008) ifadesi ile politik aklın varlık nedeni "bir bakıma, politik dünyanın aciliyet gerektirdiği keskin durumların önünü almaktır". Bu şekilde politik akıl, devlet yönetiminde ve toplumsal hayatta bir düzenlilik sağlayarak iktidarı korur ve devam ettirir. Ulus-devletler bu düşünce gramerini tüm kurumları aracılığı ile yayarlar. Ulus-devlet özellikle okul ile politik düşünce gramerinin kelime, cümle ve imlâsını eğitim-öğretim sürecine ekerek öğrencilerin politik aklı içselleştirmesini sağlar.

Okulda egemen olan düşünce, bilgi, beceri ve kültürü benimseyen toplumsal gruplardan gelen öğrencilerin bu süreçten iktidarın istediği gibi etkilenmeleri anlaşılır olabilir. Fakat okula içkin olan iktidara ve okulun taşıdıklarına muhalif olan bir toplumsal gruptan olan öğrencilerin bu süreçten nasıl etkilendikleri konusu oldukça karmaşıktır. Bourdieu (Kaya, 2007: 397) gibi bazı sosyal bilimciler, okulu öznelerarası etkileşimin olduğu bir "alan" olarak tanımlamaktadırlar. Söz konusu etkileşim öznelerin alanda doğrudan etkileşimi ile gerçekleşmez; özneler yapılar, temsiller ve semboller yoluyla etkileşmektedir. Alanda özneler özgül çıkarlara ve bazı stratejilere sahip olarak belirli ekonomik ve toplumsal çıkarları elde etmek, güç ve sembolik temsilleri içeren pratik amaçları gerçekleştirmek için oyunu okuyup kültürel sermayelerini kullanarak mücadele etmektedirler.

Eğitim bir ilişki ve bir iletişim biçimidir (Çötüksöken, 2009: 75). Diğer bir ifade ile eğitim devletin yurttaşlar ile kurduğu ilişki ve iletişim türlerinden biridir. Eğitimin bir ilişki ve süreç olarak tanımlanması (Gülmez, 2010: 117) eğitimin belli bir tarihsel ve toplumsal bağlamda ele alınmasını gerektirmektedir. Başka bir anlatımla belli tarihsel zamanda toplumsal aktörlerin eğitim üzerinden birbirileri ile ilişkilerinin somutlaştığı bir alandır. Eğitim alanında özneler amaçlarını gerçekleştirmek için tarihsel koşullara uygun stratejiler geliştirirler. Eğitimsel sürecin en önemli unsuru olan özne, modernitenin bir inşası olarak iktidarın bireyleri toplumsal bağlamından koparıp, tek tek bireyler olarak ele alması ve iktidara boyun eğmesini sağlamayı amaçlamıştır. Ne var ki özneler Foucault'un deyişiyle söylemsel inşalardır (1999: 33-35). Özne farklı tarihsel ve toplumsal matrislerde farklı bir biçimde ortaya çıkabilir. Çünkü özne her yeni durumda farklı iktidarların ya da aynı iktidarların farklı güçleriyle ve müdahale biçimleri ile çatışarak oluşur. Her ne kadar

modernitenin bir üretimi ise de bireylerin ait oldukları toplumsal gruplardan aldıkları miras ve kişisel istekleri onların iktidarlar ile çatışmasına neden olur (Turan, 2007).

Bu durumu okulda gözlemlemek mümkündür. Devlet tüm aygıtları gibi okulu da içerik, biçim ve hukuki yönleriyle yapılandırarak diğer özneleri türdeş yurttaşlar yaratmak üzere eğitir (Parlak, 2005: 4). Ne var ki tüm özneler devletin türdeş yurttaş yaratma amacına uyan tepkiler vermezler. Öznelerin eğitim yoluyla devlet ile ilişkisini öznelerin siyasi, dinsel, etnik aidiyetleri ve kişisel beklentileri farklılaştırır. Sözgelimi Üstel ve Caymaz (2009) "Seçkinler ve Sosyal Mesafe" araştırmasında "prestijli ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarından (kamu ve özel) mezun, orta üst gelir grubundan, iyi mesleki pozisyonlara sahip, kendisini cumhuriyetçi-laik değerlerlerin taşıyıcısı olarak gören kesimlerin Türkiye'nin "can alıcı" konularında birbirinden oldukça farklı tavır ve davranışlar sergilediğini saptamaktadır. "Kendisini cumhuriyetçi-laik değerlerlerin taşıyıcısı olarak gören bu kesimlerin" siyasi, iktisadi ve sosyal konjonktürün değişmesiyle birlikte okul ile kurgulanan "hayali cemaat"ten önemli ölçüde farklılaştıkları görülmüştür. Yine Kiraz'ın (2009) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin okul ile ilişkisi öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile okulun bulunduğu çevreye göre farklılaşmaktadır. Gecekondu okullarının sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencileri, okulu "arkadaşları ile beraber oldukları" ve "oyun oynadıkları" bir yer olarak algılarken, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve kent okullarının öğrencileri ise okulu daha iyi bir hayat kurmanın bir aracı olarak görmektedirler.

Özsoy'un (2002) yükseköğretim öğrencilerine ilişkin yaptığı araştırmada, öğrenciler ve ailelerin yükseköğretime biribirinden farklı anlam ve değer yükledikleri saptanmıştır. Özsoy (2002) öğrencilerin yükseköğrenime yükledikleri anlam ve değere ilişkin söylemlerini iki başlık altında toplamaktadır:

1. "Üniversite: İyi bir meslek ve gelir kazanmak için bitirilmesi zorunlu bir üst öğretim kurumu "
2. "Üniversite: Öğrencilerin kendilerini özne olarak inşa ettikleri bir yaşam alanı; yaşam deneyimi kazandıkları 'canlı bir laboratuvar' "

Üniversiteyi "iyi bir meslek", "iyi bir gelecek" ve "yüksek bir yaşam kalitesi" sağlayan, bitirilmesi zorunlu üst öğretim kurumu olarak gören öğrenciler yükseköğretim ve üniversite kavramlarını ayırmamakta ve üniversiteye özgül bir işlev yüklememektedirler. Üniversite onlar için "okulun" devamı özelliği taşımaktadır. Öğrenciler, öğrenme sürecine

bilginin mantığıyla değil, hem üniversiteye hem de ailelerine karşı yerine getirmekle yükümlü oldukları bir ödev mantığıyla yaklaşmaktadırlar. Onlara göre öğrenmek, zihinsel bir bilgi edinme etkinliği olarak değil, üniversitenin disiplin gereklerine uymak, dersler ve ödevlerle zaman geçirmek olarak görülmektedir. Buna karşı tüm öğrencilerin üniversite ile ilişkisi araçsal değildir. "Önemli" ve "yararlı" bilgi arasında ayrım yapabilen, bilginin kendinde değerinin bilincinde olan kimi öğrenciler, üniversitede gördükleri dersleri anlamlı kılanın üniversitenin özgün işlevleri olduğunu belirtmiştir. Sözgelimi kimi öğrenciler üniversiteyi "Platon'un Academia'sı gibi, hakikatin peşinde koşulan bir yer" olarak görürken kimileri için ise üniversitenin anlamı kişisel bir keşif sorunudur.

Araştırmada ailelerin, çocuklarının yükseköğrenim görmelerini onların "kendi ayakları üzerinde durabilmeleri", "yaşamlarının geri kalan süresinde güvence içinde olabilmeleri", "toplumda saygın bir yer edinebilmeleri" ve "başarılı" olabilmeleri açısından önemsedikleri görülmektedir (Özsoy, 2002). Ailelerin eğitim düzeyleri değiştikçe yükseköğrenime yükledikleri anlam da farklılaşmaktadır. Sözgelimi üyelerinin tümü üniversite mezunu olan ailelerde, çocuğun yükseköğrenim görmesi, zaten olması gereken, normal bir durum, hatta bir zorunluluk olarak değerlendirilirken, eğitim düzeyi görece düşük ailelerde çocuğun yükseköğretim görmesi bir "gurur" kaynağı olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim bilimleri literatüründe öğrenciyi bir nesne değil, özne kabul ederek yapılan araştırmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Nitekim Özsoy (2004: 303-304), öğrenci konusundaki ilgisizliğin ve bilgisizliğin yükseköğretimde de söz konusu olduğunu; "akademisyenlerin öğrenciler konusunda derya içinde olup deryayı bilmeyen mahiler gibi olduklarını, her gün aynı ortamı paylaştığı, ders verdiği öğrencinin kim olduğunu bilmediğini belirtmektedir. Özsoy, üniversitelerin öğrencileri sadece öğrenci sorunları bağlamında onu da öğrenciyi tanımak için değil araştırmanın kuramının varsayımlarını sınamak için ele aldığını vurgulamaktadır. Üniversitelerde üniversite öğrenciliği üzerine yapılan, üniversite öğrenciliği olgusunun kendisini bizzat araştırma nesnesi yapan araştırmalar yok denecek kadar azdır. Buna karşın akademisyenler, neredeyse üzerinde hiç çalışmadıkları, sayıları iki milyona ulaşan üniversite öğrencisi hakkında genellemelere gitmekten kaçınmazlar. Öğrencilerin ne olması ve ne olmaması gerektiğinden sözgelimi "kıyafet" ya da "karşıt görüşlü öğrenciler ile çatışmama"dan, sözedilmesine rağmen öğrencilerin dünyasında neler olduğundan ya da yaşandığından söz edilmez. Bu durum, bazıları (Şenses, 1999:183. akt. Özsoy, 2004:305) tarafından "üniversite yönetim ve öğretim kadrolarının sosyo-ekonomik kökenleri, üniversite

öncesindeki eğitimleri, üniversite yıllarındaki akademik ve sosyal deneyim ve gözlemleri ve geleceğe ilişkin düşünceleri gibi temel verilerden yoksun kalmalarını, 1980'li yıllara damgasını vuran kapalı siyasal ortama" bağlamaktadır. Bu konjonkturel değerlendirmeye karşın Özsoy (2004: 305), Türkiye'de öğrenci profiline karşı ilgisizliğin kökenini, akademisyen-öğrenci yabancılaşmasını, 1980 öncesinden günümüze varlığını sürdüren devlet-yurttaş ilişkisine dek uzanan bir sistematikte aramaktadır. Bunun bir sonucu olarak Türkiye'de öğrencinin "ismi var cismi yok" ve bir istatistikî birim olarak var olduğunu belirtmektedir. Öğrencilere ilişkin istatistikler öğrencileri özneden ziyade türdeş, kolektif bir kitle olarak ele almaktadır.

Öğrenci sorunsalına ilişkin iki yaklaşımdan "nesnelci yaklaşımda" öğrenci ve öğrencilikten, bir durum ve pedagojik ilişki içinde işgal edilen bir konum olarak sözedilir. "Öznelci ya da iradeci yaklaşımda" ise, daha çok, bir özne olarak öğrenciden ve onun bilincinden, mücadelelerinden, eylemlerinden söz eder. Nesnelci yaklaşımda öğrenci kavramsal bir soyutlama olarak, öznelci yaklaşımda ise somut bir olgu olarak görülür (Özsoy, 2004: 310). Özsoy, bu iki yaklaşımdan birini seçme zorunluluğumuzun olmadığını, bunun yerine iki yaklaşım arasında tamamlayıcılık ilişkisinin kurulabileceğini önerir. Çünkü yaklaşımlardan biri öğrenci topluluğunun anatomisi diğeri ise fizyolojisi üzerinde durmaktadır. Özsoy'un önerisini esas alarak "pedagojik bir ilişki içinde işgal edilen bir konum ve durumda" bir özne olarak öğrenciden ve onun bilincinden, mücadelelerinden, eylemlerinden yola çıkarak onu anlamaya çalışmak yerinde bir yaklaşım olacaktır. Diğer bir deyişle uygun olan öğrenciyi cinsiyet, yerleşim yeri, yaş, aile geliri, eğitim durumu gibi demografik toplumsal ve psikolojik "durum ve konum"larını saptayarak bir özneleşme süreci olan eğitim deneyimlerinde özne olarak çözümlemektir.

Yukarıda söz edilen ve öğrenciyi özne olarak ele alan araştırmalardan anlaşıldığı gibi modern ulus-devletin bir aracı olarak okulun her zaman onu kurgulayanların istediği yönde sonuçlar doğurmadığı; diğer bir ifade ile okulun ürettiği "yurttaşlar"ın türdeş olmadığı; okulun sistematik işleyişine rağmen ürettiği sonuçların kişilerin deneyimleri kadar özgün olduğu, görülmektedir. Okulu mekanik işleyişi olan bir fabrika gibi kurgulayan Taylorcu, Fordist yönetim anlayışı, eğitim yönetiminde uzun yıllardır egemen anlayış olarak hüküm sürdürmektedir. Bu nedenle okulun ürettiği istenmeyen sonuçların kaynağı, diğer bir deyişle sorun genellikle eğitim bileşenlerinde arandı. Eğitim bilimleri alanyazını bu türden çalışmalar ile doludur. Aynı anlayışın bir sonucunu da, eğitim reformlarının daha çok müfredat,

öğretmen, donanım, fiziki mekânlar ve öğretim yöntem ve tekniklerinde yoğunlaşmasında görebiliriz. Ne var ki, yapılan tüm "reformlara" karşın okullardan "istenmeyen sonuçlar" ve atipik bireyler çıkmaya devam etmektedir.

Okulu kurgulayanlar eğitim-öğretim sürecinin bir etkileşim olduğu gerçeğini ihmal etmektedirler. Okuldan beklentileri olan siyasal aktörler, eğitim deneyimi geçiren grup ya da bireylerin okuldan beklentilerinin farklılaştığını hesap etmemektedirler. Çünkü ulus-devlet bireyleri biçimlendirilmesi gereken nesneler olarak görmüştür ve okul ile taşınan bilgilerin, değerlerin ve davranışların nesnelerde planlandığı gibi karşılık bulmasını beklemektedir. Öğrencilerin okul ile ilişkisinde toplumsal aidiyetleri önemli bir etken olarak okulun amaçlarını kendi toplumsal aidiyeti doğrultusunda yeniden belirleyebilir ve pekâlâ okul ile sağlanması gereken amaçlar ile örtüşmeyebilir. Nitekim okulu bir etkileşim alanı olarak gören etkileşimci teorisyenlere göre (Tezcan, 1993); aktörlerin okulla/bilgiyle ilişkileri ve okuldaki davranışları onların okula/bilgiye yükledikleri anlama ve değere göre farklılaşabilmektedir. Ulus-devlet eğitimi araçlaştırdığı gibi, öğrenciler de okulu araçlaştırabilmektedirler. Bu nedenle istenmeyen sonuçlar her zaman eğitimin doğal bir sonucu olacaktır.

Okulu yeni toplumsal formasyonun kurulmasında en "tesirli vasıta" (Öztürk, 2007) olarak gören Cumhuriyet'in kurucuları eğitimi yeni Cumhuriyet toplumunun inşasında önemli bir vasıta olarak inşa etmişlerdi. Atatürk'ün öğretmenlere hitabında görüldüğü gibi "yeni neslin öğretmenlerin eseri" olacağı düşünce ve beklentisinin Cumhuriyet'in kurucularında oldukça belirgin olduğu söylenebilir. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarda inkılâplara yönelik tepkilerin, bu ihtiyaç ve beklentiyi daha da büyüttüğü görülmektedir. Okullaşma ile birlikte bu yönde alınan sonuçların Cumhuriyet kurucularını heyecanlandırdığı; Elazığ Kız Olgunlaşma Enstitüsüne yaptığı bir ziyarette Dersimli bir kız öğrencinin Türkçe konuşması ve İsmet İnönü'nün elini öpmesi, İnönü'nün heyecanla aniden yerinden kalkarak "İşte eser bu!" (Avar, 1986:124) demesi, Cumhuriyet'in kurucularının eğitime ilişkin beklentisini gösteren bir örnek olarak verilebilir. Yine Atatürk'ün Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nin açılışında söylediği "Hukuk Fakültesi Cumhuriyet'in müeyyidesi olacaktır." sözü de bu açıdan çok manidardır.

Osmanlıdan başlayan ve Cumhuriyet döneminde inkılâplarla daha keskin bir şekilde devam eden Türk modernleşmesi, devletin tüm kurumlarını modernleşme aracı olarak yapılandırdı. Batı modernleşmesinin dayandığı siyasal ve ekonomik dinamiklerden yoksun

olduğu için Türk Modernleşmesi, daha çok devlet eliyle yürütülen bir projedir. Amacı, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olan devleti ve onun tasada, kıvançta ortak düşüncelere sahip milletini sınıfsız, zümresiz, kaynaşmış bir şekilde "çağdaş uygarlık düzey"ine ve hatta onun üzerine çıkarmaktır (Özsoy, 2009). Cumhuriyet, farklı dil, din, mezhep, etnisite ve kültürden oluşan toplumsal çoğulluğu yok eden "tek dil, tek devlet, tek millet"' projesini "batı uygarlığı" potasında eriterek gerçekleştirecekti. Bir uygarlaşma politikası olarak görülen modernleşme, eğitim yoluyla gerçekleşecekti. Özsoy'un (2009) dediği gibi "Türk Modernleşmesi" aynı zamanda bir eğitim projesi idi: "Modern Türkiye'nin kuruluşunda devlet, toplumsal yaşamı biçimlendiren ve toplumsal ilişkilere yön veren, toplumsal yeniden üretim için gerekli kurumsal ve söylemsel pratikleri topluma dayatan etkin bir özne olmuştur. Kemalist modernleşme projesinin etkin bir öznesi olan devlet, üst yapı devrimlerini yukarıdan aşağıya doğru topluma benimsetmek için, toplumu "eğitme" ve böylece bir ulusal kimlik yaratma amacını güdüyordu."

Fakat her modernleşme deneyiminde olduğu gibi tipik olmayan sonuçlar, "Türk Modernleşmesi" deneyiminde de görülüyordu. Okullaşma ile birlikte modernleşme projesinin amaçlarına ulaşma düzeyi artmakla birlikte her alanda ve kesimde aynı sonuçların alınmadığı görüldü. Özellikle çok partili siyasal yaşama geçilmesiyle Türkiye'de Cumhuriyetin ideallerini paylaşmayan siyasal düşüncelerin, grupların sesleri çıkmaya ve siyasal, sosyal ve kültürel yaşamda görülmeye başlandı. Söz konusu grupların en önemli özellikleri neredeyse tümünün Cumhuriyetin okullarında eğitim almalarına karşın, modernleşme projesinin amaçladığı gibi olmamaları idi. Cumhuriyetin eğitim projesinin ise, sosyo-kültürel alandaki birçok politikayla desteklenen homojenizasyon çabalarına karşın bunda tamamen başarılı olamadığı görülmektedir.

Bir özneleşme ve toplumsallaşma alanı olarak okulda homojen özneler yetiştirilemediği, atipik örneklerin istisna olmadığı özellikle çok partili yaşama geçilmesiyle renklenen siyasal arenada görülmekteydi. Çünkü siyasal yaşamın söz konusu yeni aktörleri Cumhuriyetin hedeflediği "çağdaş, Türk, laik, Batıcı" niteliklere sahip olması beklenen yurttaş özelliklerine tümüyle uymuyordu. Sözgelimi Türk milliyetçisi olanlar çağdaş ya da laik değil muhafazakâr; laik ve çağdaş olanlar sosyalist ve Batı karşıtı olabiliyorlardı. Bazıları ise çağdaş ve Batıcı olup Türk üst kimliği ile anılmayı istemiyorlardı. Siyasal arena çok kimlikli gruplardan oluşan bir renklilik sergiliyordu.

1950'li yıllardan itibaren siyasal yaşamda ortaya çıkmaya başlayan, daha sonra Türkiye Kürdistan Demokrat Partisi (TKDP) ve Türkiye İşçi Partisi'nde (TİP) siyaset yapan Kürt siyasetçi ve aydınları (Kutlay, 1994), bu "atipik" grupların başında gelmekteydi. Çoğunlukla, Cumhuriyetin okullarında öğrenim görmüş, doktor, avukat, mühendis ve iktisatçı gibi meslek sahibi kişilerdi. Cumhuriyetin yeni yurttaşının sahip olması gereken kimlik bileşenlerine sahip değillerdi. Bunun yanı sıra ataları gibi de değillerdi. Özellikle feodalizm ile aralarına önemli bir mesafe koyuyorlardı. Devlete muhalefetleri ana-babalarının muhalefetlerine de benzemiyordu, onlara sahip çıkmakla birlikte eleştiriyorlardı. Yeni bir politik dil geliştirerek "etnik kimlik siyaseti" yapıyorlardı, etnik kimliklerinin tanınmasını istiyorlardı. Büyük bir kısmının özellikle de öncülerinin "mektepli"lerden oluşması ve bölgede okullaşmanın hızla arttığı bir döneme denk gelmesi Kürtlerin okul ile etkileşiminin tanımlanmasını gerektirmektedir.

Bu çalışmanın problemini, özneleşme sürecinde öğrencilerin okul ve bilgi ile ilişkisini, farklı etnik aidiyetleri, tarihsel, ailesel, kültürel mirasları ve eğitim sürecinde ve sonrasında muhalif politik örgüt, dernek ve çevrelerle ilişkileri olan Kürt öğrencilerin okul ve bilgi ile ilişkileri özelinde çözümlenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Kürt politik aktörlerin bilgi ile ilişkilerini öğrencilik ve okul deneyimlerinden yola çıkarak çözümlemektir. Bu kapsamda öznelerin okul ve bilgi ile ilişki biçimleri, farklılıklardan arındırılmış bir alan olarak cumhuriyetçi okulda muhalif temsilleri ve öznelerin okuldaki öznelik durumlarını aktörlerin toplumsal aidiyetleri bağlamında çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlam içinde aşağıdaki konular üzerinde yoğunlaşılmıştır:

1-Arkadaşlık ilişkileri.

2-Okulun resmî kültürü ile ilişki

3-Öğretmenler ile ilişki.

4-Okul yönetimi ile ilişki.

5-Eğitim ve kimlik inşası.

6-Eğitimin yaşamdaki yeri.

Araştırmanın Önemi

Eğitim bilimleri alanyazınında okul ile ilişki konusu genellikle tek yönlü olarak ele alınmaktadır. Bu ilişkide öğrenciler okulun etkilerine açık nesneler olarak ele alınmaktadır. Son yıllarda, okullardaki kimi uygulamalar ile ilgili olarak "öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri" merak edilmektedir. Araştırmalar uygulama sonuçlarını görmek için ve daha çok okulun etkinliğini arttırmaya yönelik olarak yapılmaktadır. Yapılan araştırmaların çoğunda nicel araştırma teknikleri kullanılmakta ve araştırmalar öznelerin özgül algılarını saptayacak verileri sağlamaktan yoksun olmaktadırlar.

Bu çalışmada okulda öğrenciler birer özne olarak ele alınmakta ve okuldaki özneler arası etkileşim çözümlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmanın metodolojisi öznelerin özgüllüklerini esas almakta her öznenin okul ile ilişkisini değerli kabul etmekte ve özneyi okulun taşıdıkları karşısında aldığı muhtemel pozisyonları, kendi ifadelerinden hareketle tanımlamaktadır.

Eğitim ekonomisi ve planlaması alanyazınındaki araştırmaların/araştırmacıların öğrencileri ekonominin insangücü ihtiyacını ve toplumsal talebi karşılayan nesneler gibi görerek öğrencilerin özneliklerini ihmal etmesinden dolayı onların okul ve bilgi ile kurdukları ilişkinin ve anlamının görülmesini engellemektedir. Bu çalışma söz konusu anlayışın ötesine geçerek öğrencilerin okul ve bilgi ile ilişkilerinin çözümlenmesine ve öğrencilerin eğitim tür, düzey ve mesleki tercihlerine ilişkin özgül yönlerinin analizine olanak vermektedir.

Varsayımlar

Bu araştırmada, bir özneleşme alanı olarak okuldaki öğrencilerin okulla ve bilgiyle ilişkilerinin basit bir özne-nesne ilişkisi değil, karmaşık bir özne-özne ilişkisi olduğu; okuldaki özneleşme sürecinin biçimi ve düzeyine ilişkin bir araştırmada en uygun analiz biriminin muhalif öğrenciler ve onların içinde de Kürt öğrenciler olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Zaman açısında bu çalışma, 1940-1970 yılları arasında öğrenci olan Kürtler ile bu dönemden sonra okul ile ilişki deneyiminin sonraki kuşaklardaki değişimi görmek için 1970-1980 ve sonrası dönemde öğrenci olanların öğrencilik deneyimlerinden de yararlanılmıştır.

Mekân açısında çalışma, sadece Türkiye'deki öğrencilik deneyimleri diğer bir ifade ile Türk Eğitim Sisteminden geçen öğrenciler ile sınırlıdır.

Kişiler açısından bu çalışma, Cumhuriyet okullarında öğrenim görmüş fakat muhalif bir kimlik sahibi olmuş/olan öğrenciler ile sınırlıdır.

Kaynaklar açısından, çalışma tarihsel dönemler esas alarak yapılacağından yazılı tarih kaynaklarından yararlanılmıştır. Bu dönemde öğrenci olan ve halen hayatta olanlarla yapılacak görüşmeler ile söz konusu döneme ilişkin sözlü tarihi kaynaklardan da yararlanılmıştır. Ayrıca bu dönemde öğrenci olanların yazdıkları kitaplar, makaleler, yaptıkları konuşmalar, miting konuşmaları, meclis konuşmaları, parti programları gibi kaynaklardan da yararlanılmıştır.

Tanımlar

Özne: Okulda, okulun ve ailenin amaçları yerine kendi özgül amaçları için eyleyen öğrenci.

Bilgiyle İlişki: Okulun ve bilginin toplumsal anlamı ve işlevi, öğretilen disiplin, öğrenme durumu ve benliğe ilişkin imgeler, beklentiler ve yargılar bütünüdür.

Aygıt: Belli amaçları gerçekleştirmek için programlanmış ve bu amaçlar doğrultusunda büyük dönüştürme gücüne sahip olduğu varsayılan kurum ya da araçlar.

Alan: Bireyler için farklı kazançları içeren eğitim alanında, kazanç sağlamak ve kazançlarını arttırmak için çok boyutlu konumlara ve farklı sermayelere sahip faillerin (öznelerin) bu konumlara yerleşerek birbiri ile kurdukları ilişkiler örgüsü.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal arkaplanına ilişkin argümanlar yer almaktadır. Çalışmanın kuramsal çerçevesini belirlemek üzere modernleşme projesi bağlamında modern kurumlar ile sağlanan denetim ve kontrole ilişkin bir tartışma yapılmaya çalışılmıştır. Modern kurumların kontrol ve denetimi dışına çıkmanın imkânlarına ilişkin bireylerin kendi özgül amaçlarını gerçekleştirmek için başvurduğu stratejiler, özne ve alan kavramlarından yola çıkılarak modern kurumlar içerisinde çeşitli alanlardan örneklerle tartışılmaya çalışılmıştır.

Modern Toplumlarda Denetim ve Kontrol: Kuşatma Tam Mı, Eksik Mi?

Modernleşme 19. yüzyıldan beri tüm toplumları meşgul eden esas konularından biridir. Toplumları Batı'nın özgül tarihsel serüveninin bir sonucu olan modernlik yönünde dönüştürülebilme, modern kurumların toplumları dönüştürecek kabiliyete sahip oldukları varsaymına dayanmaktadır. Modern kurumların tam kontrol ve denetim özellikleri diğer toplumları da sözkonusu kurumlar aracılığıyla dönüştürülebileceğini düşüncesini geliştirmiştir. Bu düşünce Batı-dşı toplumları modern kurumlar karşısında aciz, güçsüz ve varlık gösteremeyen bir şekilde konumlandırmaktadır. Bu çalışmada kullanılan "tam kuşatma" ve "eksik kuşatma" kavramları modern kurumların tam denetim ve kontrol işlevlerine ilişkin tartışmada yararlanmak için kullanılmaktadır. "Tam kuşatma", modern kurumların tam bir denetim ve kontrolü sağladığı yönündeki iddiayı ifade etmektedir. "Eksik kuşatma" ile birçok kurum ve alanda bireylerin kendi özgül amaçlarını gerçekleştirmesine olanak sağlayan bir eksik kuşatma olduğu savı savunulmaktadır.

Bir Proje Olarak Modernleşme

Sosyal bilimlerde modernliğe dair devasa bir literatür birikmiştir. Doğal olarak, kavramı tanımlayanlar onu farklı açılardan tanımlama yolunu seçmiştir. Bu çalışma bağlamında onun neden ve nasıl tüm dünyayı dönüştürmeye yönelen bir paradigma olduğundan hareket edilmiştir. Giddens (2010: 9) modernliğin, "on yedinci yüzyılda Avrupa'da başlayan ve sonraları bütün dünyayı etkisi altına alan toplumsal yaşam ve örgütleme biçimlerini" işaret ettiğini belirtir. Bu, Giddens'in de belirttiği gibi, modernliğin zaman ve coğrafya bağlamında açıklanmasıdır ki onun tüm karakteristiklerini içermez. Modernliğe ilişkin tanımlamalar onun yayılmacı bir özellik gösteren karakteristiğine ve

mekanizmalarına dikkat çekerler (Giddens, 2010: 9; Tekeli, 1999: 137; Aydın, 2000: 23; İçli, 2002).

Modernliğin yayılmacı nitelikleri, "ekonomik boyut", "bilgiye yaklaşım boyutu", "geleneksellikten kurtulmuş, akılcı, kendini yönetebilecek birey boyutu" ve "kurumsal boyut" olmak üzere dört başlık altında toplanabilir. Bu boyutlar şöyle açıklanabilir (Tekeli, 1999:138):

Ekonomik boyut kapitalist ilişki içinde, inorganik enerjiye dayalı üretim yapan sanayileşmiş, ürünleri metalaşmış, emeği ücretlenmiş, özel mülkiyet anlayışı kurumsallaşmış bir toplum tasarımına dayanmaktadır. *Bilgiye yaklaşım boyutu* ile toplumsal olguların doğru bir temsilinin yapılabileceğine, dolayısıyla nesnel bir toplumbilimin kurulabileceği inancı ifade edilmektedir. Bu durumda dil bu bilgiyi etkilemeden aktarabilen saydam bir araç olarak görülmektedir. Değerler alanında evrensel olarak geçerli bir hukuk ve ahlak alanının kurulabileceği düşünülmektedir. *Geleneksel toplum bağlarından kurtulmuş, aklıyla kendini yönetebilecek birey boyutu ile ifade edilen ise,* belirli bir yöreye bağlılığı azalmış, yer değiştirebilen, eğitilmiş kişilerden oluşan bir toplumdaki bireydir. Geleneksel bağlılıklarından kopmuş, bireyselleşmiş kişiler modern toplumun yurttaşı durumuna gelmişlerdir. Kişiler toplumun anonim ilişkileri içersinde eşit üyeler durumundadırlar. Kamu yaşamına bir yurttaşlık sorumluluğuyla katılmaktadırlar. Modernleşme düşüncesinde dinin toplum ve insanlar üzerinde nüfuzunun azalması da bir diğer dinamiktir. *Kurumsal yapı boyutu* ulus-devlete dayanmaktadır. Yerel toplumsal ilişkileri aşarak daha yaygın ve belirsiz bir mekânda, anonim toplumsal ilişki kalıpları oluşturulabilmesi için de ulus kimliklerinin ortaya çıkması ve kendisi için iyi olanı değerlendirebilen, eşit bireylerden meydana gelen toplumsal yönetimin kurulmasıdır.

Değinilen bu boyutlar kuşkusuz bazı gerilimleri de beraberinde getirmektedir. Tekeli'ye (1999: 139) göre, kapitalizmin eşitsizliği sürekli yeniden üreten gelişme dinamiği ile demokratik ulus-devletin bireyler arası eşitliği öngören niteliği arasındaki uyumsuzluk bu gerilimlerden biridir. Bir diğeri ise kapitalizmin ulus-devlet sınırlarına sığmayışı, tüm dünyaya yayılma eğilimi taşımasıdır. Giddens (1981: 182-190) da ulus devletin ortaya çıkışı ve yayılmasını kapitalist dünya ekonomisinin varlığına bağlamaktadır. Tüm kapitalist devletlerin ulus-devlet formuna sahip oluşunu kapitalizm ile ulus-devlet birliğinin tesadüf olmadığını gösterdiğini belirtmektedir. Ulus-devlet belirlenmiş sınırlar dâhilinde yönetim tekeline sahip, bu yönetimi hukuk yaptırımına tabi kılan iç ve dış şiddet araçlarını doğrudan

kontrol eden bir kurumsal hâkimiyet yapısı haline gelmiştir. Modernleşme politikaları ulus devletlerin hayata geçirilmesinde vazgeçilmez bir araç olarak değerlendirilebilir. Her ulus devlet kuruluşundan itibaren coğrafi sınırları içerisinde bulunan halkı belirli idealler, değerler, inançlar, tutumlar etrafında bütünleştirme, eğitim ve dil birliğini sağlama, çeşitli sosyal sınıflar arasında çatışmaya yol açan farklılıkları giderme çabası göstermektedir (Bilgin, 1997: 13-19).

Tarihsel açıdan modernleşme, bireylerin ve toplulukların genişleyen kapitalist sistem içinde yer edinebilmesi için geleneksel bazı yükümlülüklerinden kurtulmalarını gerektirmiştir. Diğer yandan kapitalist toplumun gelişmesi kendiliğinden gerçekleşen bir süreç değildir. Piyasanın düzenli işlemesi ve sisteme katılan bireylerin korunmasını sağlayan kurum ve uygulamaların gelişmesi de bu sürece eşlik etmiştir. Aynı zamanda yöneticiler ve halk arasında çeşitli düşünce sistemlerinin (ki bunlar içinde insan hakları, yurttaşlık hakları, halk egemenliğini savunan ilke ve söylemler yer almaktadır) bağlantılarının kurulması da gerçekleşmektedir. Modernleşme kuramları doğrultusunda (Göle, 1999: 70-81) eğitim ve kentleşme, ekonomik kalkınma ve demokrasi gibi evrensel olarak tanımlanmış değişkenler ve bu değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin zaman ve mekândan bütünüyle bağımsız olarak modernleşmeyi yarattığı kabul edilmektedir.

Batı toplumlarında modernleşme iç dinamikleriyle hayat bulmuşken diğer toplumlarda iki şekilde hayata geçmektedir. Birincisi, kapitalizmin işleyişinin yarattığı yayılmacı etkilerdir. İkincisi, bir yandan batının üstünlüğünün ve yeni düşüncelerin etkisinde kalan yönetici elitlerin, öte yandan kapitalist sistemin işleyişinin gerektirdiği ve yarattığı ticaret burjuvazisinin işbirliği içinde, reformist kurumsal yeniden düzenlemeler ve eğitim yoluyla, yani bir tür sosyal mühendislik uygulamasına gidilmesidir (Tekeli, 1998: 138). Modernleşmenin devlet eli ile yukarıdan aşağıya doğru bir sosyal mühendislik uygulaması olarak belirmesi ona ilişkin olarak yapılan "proje" nitelemesiyle ilgilidir. Modernleşmenin bir proje olduğu düşüncesi modernlik literatüründe üzerinde uzlaşılan konulardan biridir (Tekeli, 1998: 138; Göle, 2000; Vali, 2010: 43; Özsoy, 2009).

Proje belli bir zaman ve mekâna ilişkin iktidar tasarımıdır. Konu ettiği alana açık ya da kapalı olarak müdahale içerir. Bir başka deyişle, proje, bir iktidar ya da bir hegemonya kurma ameliyesi olarak tanımlanabilir. Modernleşme konusundaki tanımlamalarda "zaman" kavramının başat bir yeri vardır (Habermas, 2010; Giddens, 2010: 22-23; Göle, 2000: 7-8; Lourau, 2001) Modern ve zaman arasındaki bu ilişki modernleşmenin bir "proje" (Habermas,

2010: 35; Göle, 2000; Vali, 2010: 43; Özsoy, 2009) olmasıyla da yakından ilgilidir. Çünkü "aynı zaman"da "farklı zaman"ların yaşaması insan topluluklarının özgün tarihlerinden ötürü kaçınılmazdır. Bu nedenle modernleşme projesi bir bakıma "aynı zaman"da yaşayan "farklı zaman"ların eşitlenmesidir. Diğer bir deyişle, bazı toplumlar "şimdi"de iken bazıları ise "eski"de kalmışlardır. Proje "eski"de kalanları "şimdi"ye taşıma ameliyesidir. Söz konusu taşıma ameliyesi derin bir dönüşümü gerektirir ve yaşamın tüm alanlarını kuşatır. Kuşkusuz Batı'nın geçirdiği serencama bakıldığında dönüşüme ilişkin ürettiği rasyonalitenin tamamen onun ihtiyaçları ile ilgili olduğu görülmektedir.

Zaman kavramı modernitenin rasyonalitesinin önemli sacayaklarından biridir. Giddens (2010: 22-23) modernlik ile zaman ve mekân kavramlarının sıkı ilişkisinin olduğunu ifade eder. Ona göre modern öncesi dünyada kültürler zaman hesaplama tarzlarına sahiptirler. Zaman kesinlik taşımaktan uzak ve genellikle mekâna bağlı olarak tanımlanıyordu. Tarih ya da zaman toplumsal ya da bölgesel işaretlere bağlanmadan söylenmiyordu. "Ne zaman?", ya "Nerede?" ile ilişkilendirilirdi ya da düzenlilik gösteren doğa olayları ile ilişkilendirilirdi. Örneğin bir doğum tarihi "ağaçların yapraklarını açmaya başladığı zaman", "ekinlerin toplandığı zaman" olarak tarihlendirilmesi gibi. Bu tür bir tarih kullanımında zaman süreklilik arz eden bir doğa olayına ya da toplumsal olaya bağlanmak suretiyle yerelleştirilmiştir. Çünkü yaprakların açtığı ve ekinlerin toplandığı tarih yörelere göre farklılık gösterir. Bu durum aynı devletin farklı yörelerinde farklı zamanların söz konusu olmasını da beraberinde getirmiştir. Mekanik saatin icadıyla birlikte gün eşit dilimler halinde kesin bir şekilde nicelleştirilmiş tek bir ölçü belirlenmekteydi. Bu durum takvimin dünya çapında standartlaşmasını sağlamıştır (Giddens, 2010: 23).

Yeni zaman anlayışı toplumsal açıdan farklılıklara yer vermeyen yeni bir aklın gelişmesine katkıda bulunmuştur. Aynı zamanda olanların farklılıklarına tahammül edemeyen kapitalizmin yayılma ihtiyacı da bu aklın hızla yayılmasına yardım etmiştir. Artık herkes aynı zamanda yaşamaya başlamıştır. Aynı zamanda olanların ekonomik, sosyal, siyasal ve benzeri açılardan birbirinden farklı olması elbette insanlığın ulaştığı "uygarlık düzeyi" açısından kabul edilemezdi. İşte bir uygarlık projesi olarak modernlik çeşitli şekillerde "uygar" olanlardan "uygar olmayanlara", "gerilere", "vahşilere" doğru iki yüzyıldır farklı biçimlerde akmaktadır.

Modern Kurumların Doğası

Modernleşmenin proje biçiminde kurgulanması modern kurumlardan beklenen tam bir denetim, kontrol ve hegemonya kurma konusunda sağladığı imkânla yakından ilişkilidir. Modernlik öncesi hiçbir devlet, ulus-devlette geliştirilmiş yönetimsel eşgüdüm düzeyine yaklaşabilecek durumda değildi. Bu tür bir yönetimsel yoğunlaşma, sonuçta, geleneksel uygarlıklara özgü olanın çok ötesinde gözetim kapasitelerinin gelişimine dayanır. Gözetim, gözetime konu olan toplulukların siyasal alandaki etkinliklerinin denetimine işaret eder; ama bir yönetimsel güç temeli olarak önemi, hiçbir biçimde yalnızca bu alanla sınırlı değildir. Denetim doğrudan olabilir (Foucault tarafından tartışılan birçok durumdaki cezaevleri, okullar ya da açık çalışma alanları buna örnek verilebilir) ama daha karakteristik olarak, dolaylıdır ve enformasyon kontrolü üzerine kuruludur. Gözetleme modernliğin yükselişiyle birlikte tarihsel olarak kapitalizmle iç içe geçmiş bulunan ulus-devletin temelidir (Giddens, 2010: 57-58).

Giddens'in söz ettiği gözetleme, denetim, kontrol gibi imkânları sağlayan modern kurumların, modernliğin bir proje olarak hayata geçmesini sağladığı düşünülmektedir. Çünkü modernlik doğası gereği etkin kurumsal ağlara (bürokrasi, endüstriyel yapılar, ordular vs.) yaslanmaktadır. Bu kurumlar, gerek kendi üyeleri gerekse de toplum üzerinde düzenleyici, denetleyici ve çoğu zaman da soyut bir otoriteye sahiptirler. Onları, belli şekilde davranmaya, hareket etmeye, eğlenmeye yönelten karmaşık kurumsal stratejiler ve teknikler icat edilmiştir. Örneğin, endüstriyel ve askeri örgütler, istihbarat kuruluşları, yerel ve merkezi yönetim örgütleri, medya, moda evleri, reklam şirketleri, eğlence, sinema ve spor endüstrileri, turizm ekonomileri, bilinç endüstrileri vs. bireyin/toplumun yaşamı, düşünsel ve sosyal tercihleri üzerinde denetleyici, baskılayıcı, yönlendirici bir işlev görürler (Aytaç, 2005: 319-348).

Modern kurumlar, bir bütün olarak toplumsal yaşam için bir "kıskaç" görevi görürler. Kurumsal baskı, yönlendirme o denli yaygın hale gelmiştir ki, bu çoğu kez görünmez, soyut bir baskı şeklindedir. Sadece resmi, bürokratik kurumlar değildir baskı oluşturan; aynı zamanda, kitle enformasyon araçları, moda, spor endüstrileri, turizm ekonomileri, eğlence yerleri, kamuoyu, okul vb. çok yaygın gündelik iktidar kurumları, birey ve toplum üzerinde, yönlendirici, tahakküm kurucu işlevler görürler. Soyut pek çok aygıt, bireyi kendi haline bırakmamakta, özel hayat dahi, kurumsal ağların kontrolünde sınırlı/sorumlu şekilde yaşanmaktadır. Pek çok sosyal bilimci de, bu yüzden, modern toplumu örgüt bağlamında tanımlamakta ve bu çerçevede, "hapishane", "hastane", "tımarhane", "kışla", "gözetleme kulesi", vb. metaforları sıkça kullanmaktadırlar. Yine, örgütsel baskılardan kaynaklanan toplumsal patalojileri izah ederken de, "demir kafes" (Weber), "sosyal yaşam dünyasının

kolonizasyonu" (Habermas), "panopticon" (Foucault), "total kurumlar" (Goffman), "karakter aşınması" (Sennett) vb. kavramlara (Aytaç, 2005: 319-348) sıkça başvurmaktadır.

Max Weber 20. yüzyıla girerken, bürokrasiyi örgütsel yapı için ideal bir form olarak önermekteydi. Weber'in rasyonel bürokrasi olarak adlandırdığı bu örgütsel yapı, yönetimde kişiselliği, kuralsızlığı ve liyakatsizliğin egemen olduğu "patrimonyal bürokrasiden" kişisel öğelerden arınmış, kurallara ve yasalara dayalı, rasyonel olarak işleyen bir model olan modern toplumun bürokrasisine geçişin bir göstergesi sayılıyordu (Mardin, 2003).

Weber'in, bürokrasi kavramını açıklayan en önemli üç kavram "rasyonellik", "otorite" ve "demir kafes" olduğu söylenebilir. Bürokrasi, en yüksek verimlilik derecesine ulaşmayı sağlar ve insanlar üzerinde otorite kurmanın en rasyonel yoludur. Bürokrasi aynı zamanda, rasyonel-yasal otoriteyi ve bu otoritenin diğer otorite biçimleri üzerindeki hâkimiyetini ifade eder Çünkü örgütsel rasyonelliğin birey üzerinde bir otorite kurduğunu hatta bireyi otomat hale getireceği, davranışlarda homojenliği sağlayacağı, birey ve toplum için bir "demir kafes" oluşturacağını ileri sürer (Weber, 1993). "Bir kez kurulduktan sonra yok edilmesi en zor kurumlardan biri" olarak bürokrasi, içinde görev yapanlar açısından ise tam bir "demir kafes"i andırır. Bürokrasi, topluma doğru açılım gösterdikçe, bu "demir kafes" çarkı tüm toplumu da sarar.

Weber, katı disiplin, denetim, işbölümü ve uzmanlaşmaya dayalı bürokrasilerin işgörenlerin yaratıcılıklarını körelteceğine inanır. Ona göre, rasyonelleşme süreci, yaşamımıza anlam katan insani değerleri dışlayan bir süreçtir ve insan yaşamının en mahrem alanlarına dek uzanır. Giderek, yaşamımızın efendisi haline gelerek, bizi "demir kafes"te tutar (Sugur, 2000: 346). Bu çerçevede bürokrasiler, insanları aşırı ölçülerde sınırlayan birer "tutukevi" gibidirler. Bu yapılarda, kurallar, konumlar, hiyerarşiler vs. insanları olduğundan farklı davranmaya, yeni kişilik ve kimlik edinmeye zorlar. Weber, modern kurumların giderek daha fazla rasyonel hale geleceğini ve rasyonel sistemlerin hâkimiyetine gireceğini öngörür. O, bir dizi arasyonelyapı içine kitlenmiş, ancak bir rasyonel sistemden diğerine hareket etmekte olan bir topluma gidişten söz eder. Bir başka deyişle, insanlar rasyonelleştirilmiş eğitim kurumlarından rasyonelleştirilmiş işyerlerine, rasyonelleştirilmiş eğlence yerlerinden rasyonelleştirilmiş evlere doğru sürükleneceklerdir. Toplum, rasyonelleştirilmiş yapılar ağından ibaret hale gelecektir. Bundan kaçış ise mümkün olmayacaktır

Bürokratik yapılar, böylelikle, bağlamları dışında, daha genel toplum için de denetleyici bir ağ oluşturmuş olurlar. Gerçekte, bürokrasiler sahip oldukları güç itibariyle,

toplumsal yaşamı ve sosyal güçleri denetim erkine sahiptirler. Bürokrasilerin, bilgi tekeline sahip olmaları, dışa kapalı olmaları, bir iktidar aracı olarak "resmi sır" kontrolü ve tüm toplumu merkezi bir şekilde denetleme güçleri, toplum üzerinde total bir egemenlik dünyası inşa etmelerini kaçınılmaz kılar (Weber, l993: 210).

Modern kurumların kuşatıcılığına ilişkin benzer bir saptamayı modern örgütlerden yola çıkarak W.Whyte (l972; akt. Aytaç, 2005) yapar. Ona göre, büyük örgütlerde çalışan yöneticilerin, şirketin amaçları ve yönetsel pratiklerinin gerekleri doğrultusunda yaşamları şekillenir. Ait oldukları sosyal çevreden koparak örgütün kuşatan ikliminde "örgüt adamı" (organization man) olurlar. Çünkü örgüt yapıları, çalışanlarının örgütün amaçları ve örgüt pratiklerinin gerektirdiği niteliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Bireyin kendinden vazgeçip örgütün gerektirdiği biri haline gelmesi olan "örgüt adamı" kendilerini örgüte adama adına "kendilerinden vazgeçen" kişilerdir. Bundan dolayıdır ki, artık örgütsel dayatmaları meşru ve gerekli görürler, itaat ve rızayı olumlarlar, örgütten sonra geldikleri bilincine sahip olurlar.

Modern örgütlenme yaygınlaştıkça, "örgüt adamı" gerçeği, toplumsal bir görünürlük kazanır, egemen bir "tip"e dönüşür. Zira bürokratik örgütlenmenin yaygınlaşması, sosyal ilişkilerde kopmayı ve çözülmeyi hızlandırır, rasyonel ve işlevsel bir boyut kazanmasına yol açar. İlişkiler, kişisellikten sıyrılır, insani ölçüler standartlaşır, birey bürokratik aygıtın istemlerinin tutsağı haline gelir. Birey kendini büyük bir makinenin dişlisi olarak görür. Boyun eğmeyi, itaat etmeyi olağan karşılar (Özkök, l985: 90-9l).

Habermas (2000) da, modern kurumların bürokratik yapılarının dışa doğru hegemonik bir yayılma içinde olduğunu ve bunun özel yaşam alanlarını sömürgeleştirdiğini ileri sürmektedir. O kamusal alan ile özel alan arasında bir ayrıma giderek, bürokratik sistemin yaşam alanları üzerinde her türlü düzenleme yetkisine sahip olması, sosyal yaşam dünyasının aktörlerinin bürokrasinin düzenlediği "yaşama" uyum sağlamaları için gerekli olan donanıma sahip olmaya çalıştığını ifade etmektedir. Giderek yaşamlarını bürokrasinin çizdiği sınırlar içinde rasyonalize etmeye çalışır ve buna uygun kültürel değerler ve bireysel kimlikler edinirler. Bireyler artık kendi dünyalarında değil bürokrasinin belirlediği, Habermas'ın (2000) ifadesiyle "kolonileştirdiği" dünyada yaşamaya başlarlar.

Modern kurumların kuşatıcı özelliklerine çarpıcı metaforlarla dikkat çekenlerin başında Foucault gelmektedir. Foucault'un modern kurumları tanımlamak için kullandığı bir metafor olarak "Panopticon", İngiliz filozof Jeremy Bentham'ın ideal hapishane olarak

tasarladığı ve mahkûmların kolayca gözetilmelerine imkân tanıyan halka biçimindeki bir binadır. Binanın mimarî yapısı mahkûmların kendilerinin sürekli olarak gözetildiği hissi vermektedir. Bunu bir "kapatılma" olarak tanımlamakta ve "Büyük Kapatılma"nın 19. yüzyılda tımarhane, kışla, okul, hastane gibi kurumlarla gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Nitekim 1835'de akıl hastası olan müvekkilini savunan avukat, müvekkilinin tımarhane ya da hapishaneye gönderilmesi arasında bir fark görmemektedir (Foucault, 1999: 19). Foucault'a göre tımarhane, kışla, okul, hastane gibi 19. yüzyıl kurumları ile modern kurumlar arasında kapatılma konusunda sağladığı denetim, gözetme ve kontrol açısından fark yoktur.

Foucault (1999: 19), modern kurumları iktidarın ve bir toplum tasarımının ütopyası olarak görmekte ve disiplinin mahkûmlar tarafından içselleştirilmesine dayandığını savunmaktadır. Bunun ıslah, ceza gibi disiplin teknikleri aracılığıyla yapıldığını ifade eden Foucault, denetimin tüm toplumsal alanlara yayılım gösterdiğini, yaşamlarımızın daha fazla kontrol altında tutulduğunu vurgular. Bunu gücün "mikropolitiği" kavramı ile açıklayan Foucault'ya (2000) göre bu kavram, yaşamlarımızın çok sayıda mini kafes tarafından kuşatıldığını ve nefes bile aldırmayacak bir noktada tutulduğunu ifade etmektedir.

Söz konusu kurumları iktidarın somut halleri olarak gören Foucault, benliğin denetim ve gözaltı ağları aracılığı ile bireyselleştirildiğini ileri sürmektedir. Başka bir anlatımla, insanın yaşamına, çalışmasına ve konuşmasına ilişkin hastane, hapishane, fabrika, okul gibi kurumların ve söylemlerin (tıp, ekonomi, eğitim vb.) birlikte ortaya çıkardıkları bilgi, bireyselleştirmeyi gerçekleştirmek amacıyla kullanılan bir dış iktidardır. Fakat örgütlerde vücut bulan ve fabrikalardan hastanelere, kışlalardan devlet dairelerine, hapishanelerden tımarhanelere varana dek tüm toplum geneline yayılabildiğinden (Şan, 2006: 26) iktidar söz konusu kurumların dışında da hükmünü icra eder. İktidar sadece dışarıda değil, Foucault'nun kavramlaştırmasıyla "benlik/kendilik teknolojileri" yoluyla kurumların dışında da ben üzerinde denetim ve gözetim kurarak iktidarın standartlarına uygun olma anlamında "normalleşmesini" sağlar (Urhan, 2000: 9).

Foucault, bu tarz bir iktidarın, tipik olarak modern kurumların tümünde, yönetsel bağlamların her birinde varolduğunu ileri sürer. Özellikle, hapishanelerdeki düzenli kronolojiler, gözetim ve kayıt otoriteleri, zorla çalıştırmalar, normalliği ölçümleyen uzmanlar vs. cezalandırmanın, kurumsal islah ediciliğin birkaç basit yoludur. Foucault, iktidarın doğrudan görünürlüğünün hapishaneler gibi, okullar, kışlalar, fabrikalar/atölyeler ve hastanelerde de var olduğunu belirtir (Lyon, l997: 98 akt. Aytaç, 2005). Bu noktada Lyon da,

Foucault'nun panopticon metaforundan hareketle özellikle elektronik gözetimin yaygınlığına temas ederek, bizlerin artık, "gözetim toplumu" denilen bir toplumda yaşadığımızı belirtir. Bu toplumda, hayatlarımız hakkında en ufak bir ayrıntı bile her türden örgüt tarafından muntazam bir şekilde toplanır. Devlet örgütleri, doğum, ölüm, okul, iş/meslek, vergi, güvenlik, sürücü belgesi, sigorta işlemleri, sağlık, askerlik, sosyal güvenlik vb. pek çok alanda düzenli olarak bilgi depolar. Özellikle bilgisayar ve elektronik bilgi/istihbarat araçlarının gelişmesiyle birlikte elde ettiği yeni gözetleme imkânları ile hayatımızın her alanına girerek bizi tehdit etmektedir (Lyon, l997 akt. Aytaç, 2005).

Goffman, Foucault'un modern kurumların gözetim, denetim ve normalleştirme işlevlerine ilişkin tespitlerine **"**Total Kurumlar" kavramıyla katılır. Goffman (1978: 376-377 akt. Öztürk, 2005: 104), insanı daha geniş toplumsal çevreyle ilişki kurmasını sınırlayan kurumları total kurumlar olarak niteler. Bu kurumlar beş grup altında sınıflanabilir. İlki, özürlü veya kendine bakamayacak kişilerle ilgilenmek üzere kurulan kurumlardır. Körler, yaşlılar, yetimler için kurulan evler bunlara örnek verilebilir. İkincisi, hem kendilerine bakamayacak hem de topluma tehlike teşkil edebilecek toplum kesimleri için kurulan kurumlardır. Ruhsal hastalar için kurulan tımarhaneler bu tür kurumlara iyi bir örnek oluşturur. Toplumu, tehlikeli olarak nitelenen kişilerden korumak için kurulan hapishaneler ve toplama kampları gibi kurumlar ise üçüncü tip total kurumlar arasındadır. Dördüncüsü işgücü ve verimlilik bağlamında daha iyi sonuçlara ulaşabilmek gibi işlevsel nedenlerle kurulan kışla, çalışma kampı gibi kurumlardır. Beşinci tip total kurum ise dünyadan el eteğini çekme ve dinsel eğitim gibi amaçlarla kurulan manastır gibi kurumlardır. Goffman, bu kurumlarda kalanlarla kurumları yönetenler arasında hiyerarşik bir üstünlük, dış dünyadan soyutlanma, birbirini ve dış dünyayı stereotipler içinden tanıma gibi bir yapının ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu durumda da kurumlara kapatılan insanların toplumla entegrasyonunun engellediğini belirtmektedir (Goffman, 1959: 3-7 akt. Karatay, 2007: 24-25).

Sennet (2005) de, "Karakter Aşınması" adlı eserinde, modern yaşamın iş pratiklerinin de bireyi denetleyen ve yönlendiren etkisine dikkat çeker. Yeni kapitalizmde işin kişilik üzerinde etkilerini çözümleyen Sennett'e göre yeni kapitalizmin esnek çalışma koşulları, parça başı çalışma gibi yeni çalışma biçiminin bireyleri sürekli olarak "kısa dönem"de yaşamaya itmektedir. Bir "uzun dönem" inşası olan "kişilik ya da karakter" kısa dönem içinde yaşama imkânı bulmadığından zamanla aşınır. Çünkü kısa dönemin gerekleri, kişiliğin/karakterin çözülmesinin ve kısa dönemin gerektirdiği esnekliğe zorlar; bireylerin işe tabi olarak kısa dönemin içinde hapsolmalarına neden olur.

Özne: Modernliğin Paradoksu

Modernitede ortak inanç, toplumun politik ve ekonomik bakımdan rasyonel örgütlemesinin tarihsel olarak insanın özgürleşmesine zemin yaratacağı yönündedir (Vali, 2010: 44). Diğer bir ifade ile modernite insanın rasyonelleşmesini ve özneleşmesini amaçlar. Paradoksal bir biçimde politik ve ekonomik rasyonaliteye dayanan modern kurumlar insanın çeşitli şekillerde tutsaklığını beraberinde getirmiştir. Bireyleri rasyonelleştirmiş fakat onları özneleştirememiştir. Ürettiği özneler de iktidarın bir gereği olarak üretilmiştir. Çünkü iktidar varlığını onu onaylayan, taşıyan ve sürdüren öznelere ihtiyaç duyar. Zîzek (2008: 180) öznenin ait olduğu toplulukla ilişkisinde her zaman şöyle bir paradoksun olduğunu ifade eder: "Topluluk özneye: Seçme özgürlüğün var, ama doğru şeyi seçmen koşuluyla. Eğer yanlış seçim yaparsan, seçme özgürlüğünün kendisini kaybedersin. Bu paradoksun, öznenin ait olduğu toplulukla ilişkisi düzeyinde ortaya çıkması tesadüfî değildir." Zîzek'e göre zorlama seçim durumu, öznenin zaten, kendi seçiminden bağımsız olarak ait olduğu topluluğu özgürce seçmesinden ibarettir, öznenin zaten kendisine verilmiş olanı seçmesidir. Mesele öznenin aslında hiçbir zaman bir seçme konumunda olmamasıdır. Ona her zaman sanki seçimini çoktan yapmış gibi muamele edilir.

Turan (2007), "modern ve postmodern özne" kavramlarını kullanarak, öznenin bir üretim olduğunu; iktidarın değişen ihtiyaçları doğrultusunda öznenin de yeniden üretildiğini savunur. Ona göre modern özne, çok da uzun olmayan bir geçmişe ait bir icattan başkaca bir şey değildir ve dolayısıyla kendiliğinden bir gerçekliğe sahip değildir. Özne, anlam kurucu, bilgi ve kültürün nihai bir nedeni olmak bir yana, tam tersine, toplumsal, dilsel, kültürel ve ereksel adlandırmaların bir etkisine, simge tarafından üretilen bir gölge gerçekliğe indirgenir.

Postmodern özne ise, paradoksal bir anlam içinde, hem özgürdür hem de özgür değildir: Özgürdür, çünkü ta nüvesine dek dağınık, belirsiz güçler tarafından belirlenmiş ve biçimlendirilmiştir; özgür değildir, çünkü Adorno'nun (akt. Turan, 2007) söylediği gibi "kendini "ben" olarak ortaya koyan şey gerçekte bir ön yargıdır; tahakküm merkezlerinin ideolojik bir hipostazlaştırılmasıdır". Aslında bu özne, toplumsal alandan çekilerek, herhangi bir örgütsel bağlılıktan ve entelektüel tutarlılıktan kaçınan, kendisini yalnızca çok çeşitli ve çelişkili durumlara ve kısa ömürlü toplumsal devinimlere yönelten ve ortada benlikten başka keşfedecek bir şey bulamayan kaba bir benlikçiliğe sığınan neo-liberal anlayışın öznesidir. Postmodernlerin bu öznesi, yani son özne, liberalizmin yeniden betimi içinde aklın yerine tam tersi bir umudu (kişiye özgü fantezilerin gerçekleştirilmesi, şanslarının eşitleştirileceği

yönünde bir umudu) temel alan, başka herhangi bir riske atılmayı veya deneyimlere girmeyi reddeden, mutluluğu keşfetmiş ve kendini korumaktan hoşnut bireyi ifade eder.

Öznenin, ideolojik-pratiğin asli işleviyle örtüşen kurmaca bir yapılandırmadan, iktidara bağlı olarak var olan ikincil bir gerçeklikten başka bir şeyi ifade etmediğini savunan görüşler de vardır. Althusser, bireylerin özneler olarak belli bir anlam-bağlamı içine yerleşmesini tümüyle ideolojiye bağlar ve bireylerin özneler olarak çağrılmaları ya da adlandırılmalarıyla ideolojinin bir ve aynı şey olduğunu iddia eder. Althusser'e (1991: 72) göre, "özne kategorisi her ideolojinin kurucu kategorisidir. Öznenin emirlerine özgürce boyun eğsin, yani kendi tabiiyetinin eylem ve hareketlerini "tek başına tamamlasın" diye birey özgür birey olarak çağrılır. Özneler ancak tabiiyet altına alınmaları yoluyla ve tabiiyet altına alınmaları için vardır.

Zizek (2008: 180), özne konusunun usta ismi Foucault'nun özne çözümlemesinde, egemen bir cogito ya da aşkın bir düzlem anlamında öznenin yadsındığı ve özne dil, istek, güç ve bilinçdışının (kişiyi önceleyen güçlerin) bir gölge görüntüsü olarak betimlediğini belirtir. Foucault'nun ilk dönem çalışmalarında "özne" söylemsel bir kurmaca olarak gösterilmeye çalışılırken, daha sonraki çalışmalarında özne, bireyin kimliğinin ve isteklerinin biçimlendirildiği ve oluşturulduğu politik teknolojilerin bir etkisi olarak yorumlanır. Geç dönem çalışmalarında da, Foucault, asıl derdinin, bireylerin kendi özne-konumlarını benimsemelerini amaçlamış ve bunun olanaklılığına inanmak istemiştir (Zizek, 2008: 180). Özne söylemsel ve toplumsal olarak konumlandırılmış ve kuramsallaştırılmıştır. Ancak bu kez, bireylerin kendi kimliklerini tanımlama, kendi bedenleri ve arzuları üzerinde egemenlik kurma ve benlik teknikleri aracılığıyla bir özgürlük pratiğini yürürlüğe koyma gücüne sahip olduklarını ortaya koymak ve savunmak istemiştir. Bunun için de Antik Yunan'ın "ben teknikleri"ne ilgisini yoğunlaştıran Foucalt'un bu kez önerdiği şey, etkin yaratıcı bir fail ile sınırlayıcı bir toplumsal alan arasındaki diyalektik ilişkidir. Artık bireyler, kendi kimliklerini tanımlama, kendi bedenleri ve istekleri üzerinde egemenlik kurma ve benlik teknikleri yoluyla bir özgürlük pratiğini eyleme dökme gücüne sahip varlıklar olarak konumlandırılırlar.

Bernauer (2005: 21), Foucault'un "özgürlük pratiğini eyleme dökme" ya da panapticon'dan kurtulma çalışmalarını "firar" metaforu ile ifade eder. Vali (2010), tam bir firar'ın yani tüm baskı ve bağlardan kurtulma anlamında bir "kurtuluşun" Foucault'un çözümlemelerinde mümkün olmadığını ileri sürmektedir. Buna karşın daha fazla özgürlük ve daha insani koşulların elde edilmesi için direnme imkânlarının kullanılması gerekliliğini

vurgular. Kendilik teknolojileri ile direnme stratejileri üretilmesi konusunda yaptığı çalışmalar göz önüne alınırsa özgürlük ya da kurtuluş aşkı ile yanıp tutuşmasına rağmen panapticon çözümlemesi onu sınırlamaktadır. Diğer bir ifade ile Foucault'un kurtuluş konusunda "kötümser bir aktivist" olduğunu söyleyebiliriz.

Modern kurumların sağladığı tam kuşatma ve yayılımcılık konusunda Foucault ve diğerlerinin söylediklerine şüpheli yaklaşanlar vardır. Örneğin Giddens (2001: 273-274) Foucault'un hapishane ile fabrika arasındaki analojiyi biraz fazla abarttığını ifade etmektedir. Ona göre modernliğin yayılımcı dinamiği olan kapitalizmin ilk yıllarında bazı işverenlerin iş disiplinini pekiştirmek için bilinçli bir biçimde model olarak hapishanelere baktıklarına şüphe yoktur. Bazen fiilen köle emeği kullanılmıştır. Hapishane ile fabrika arasında iki temel fark vardır: "Çalışma" hapishane dışındaki bireylerin günlük hayatlarını işgal eden (normalde en fazla zamanını götürse de) sektörlerden yalnızca birini oluşturur. Çünkü kapitalist işyeri, Goffman'ın terimiyle bir "total kurum" değildir; oysa hapishane böyledir, klinik ve hastane ise böyle olabilir. Daha da önemlisi, işçi fabrikaya ya da büroya zorla hapsedilmiş değildir, işyerinin kapısından içeri "özgür ücretli emek" olarak girer. Bu da formel olarak "özgür" bir işgücünün "yönetilmesi" ile ilgili tarihsel olarak özgül sorunlara yol açar. Aynı zamanda, hapishane disiplininin normal işleyişinin bir parçası olmayan işçi direnişi biçimlerine (özellikle sendikalaşma ve kolektif olarak işten el çekme tehdidi) de kapı açar. Foucault'nun disiplinin ürettiğini söylediği "uysal bedenler" sık sık o kadar da uysal olmadıklarını ortaya koyarlar.

Yine modern kurum ya da yöntemlerin her zaman denetim, kontrol ve normalleştirme yoluyla kurduğu hegemonyanın istikrarlı olmadığı görülmektedir. Michel Crozier'ye (akt. Duverger, 2004) göre bürokrasi sözcüğü tarihsel olarak üç farklı anlamda kullanılmıştır. Başlangıçta, "dairelerle" hükümet etmeyi, yani güçlü merkezi otoriteye bağlı, atanmış ve katmanlaşmış memurlardan oluşan devlet örgütleri ile yönetimi ifade etmekteydi. Zamanla bu yapı devlet dışındaki örgütlere de uygulanabilen, otoritenin kişilerle özdeşleştirilmekten çıkması ve katmanlaşması anlamında kullanılmaya başlandı. Bugün ise işin ağır yapılması, insanlara zorluk çıkarma, insancıl olmama, gereksinimlere uzak düşme gibi hem çalışanlarda hem de hizmet alanlarda memnuniyetsizliklere neden olan durumları ifade etmek için kullanılmaktadır. Bürokrasinin bu şekilde anlam değişmelerine maruz kalmasının ardında değişen koşullara uyum yeteneğinin zayıflığı yatmaktadır. Özellikle günümüzde örgütsel yapıların değişimine neden olarak gösterilen bilgi patlaması, hızlı ürün eskimesi, işgücünün değişmesi, kişisel ve toplumsal sorunlara ilginin artması, işin giderek uluslararası nitelik

kazanması (Balcı, 2002), kendi iç çelişkileri ve halk ile yaşanılan sorunlar bürokratik yapılara alternatif geliştirme çabalarını arttırmıştır (Duverger, 2004: 189).

Modern kurumların sarsılmaz kurumlar olmadığı, değişim ihtiyacı taşıdığı doğal olarak güç kaybının onlardan beklenilen tam kuşatma özelliğini her zaman yapamadığı söylenebilir. Bu nedenle birey ya da grupların modern kuşatma altında modern kurumların ya da devletin çıkarları dışında kendi özgül çıkarları ve niyetleri doğrultusunda özneleşme imkânı da bulabildikleri görülmektedir. Sendikalar, öğrenci hareketleri, kadın örgütleri ve çevreci hareketler gibi çok sayıda örgütsel muhalefet hareketi söz konusu modern kuşatma altında ortaya çıkmıştır. Bu hareketler modern karakterli olsalar da alternatif bir modernlik iddiası taşıdıkları için özneleştikleri söylenebilir.

Beger ve diğerleri (2000: 133, 177, 201) batı dışı dünyada modernleşmeye karşı üç farklı tutumun olduğunu ifade etmektedirler: "Modernizasyon", "karşı modernizasyon" ve "demodernizasyon". "Modernizasyon" ile modernleşme projesinin büyük bir engel ile karşılaşmadan uygulanabilmesi; "karşı modernizasyon" ile alternatif modernleşmeler; "demodernizasyon" kavramıyla da yaşamın modernlikten arındırılması kastedilmektedir. Modernleşmeye karşı takınılan tutumlar bireylerin nesne olmadıkları aksine birer özne olarak modernleşmeyi yeniden inşa ettiklerini göstermektedir.

Modernleşme sürecinde özneleşme kaçınılmaz bir süreç olarak önümüze çıkmaktadır. Çünkü Kentel'in (2008: 12) belirttiği gibi, toplumlar kendiliğinden modern olmadılar. Sözgelimi, "Türk modernleşmesi"nin dışarıdan ithal olmasından dolayı kurum, kavram, ideolojik örüntüler ve akla gelebilecek her türlü tezahürü toplum tarafından kolay kolay emilebilmiş değildir. Esas olarak kurucu elit dışında modernleşme ve onun en sembolik unsurları toplum tarafından çok da içselleştirilmedi. Zaman içinde ise toplum tarafından "yorumlandı". İnsanlar modernleşme içinde yaşayabilmek, nefes alabilmek için, dışarıdan gelen bu güçlü ideoloji, aygıt ve kurumlarla birlikte yaşayabilmek için "taktikler" geliştirdiler. Onun altında yaşayabilmek için "yorumlar" yaptılar. Başka bir değişle Türk modernleşmesine ilişkin yorum farkları toplumun hayatta kalabilme yöntemi olarak ortaya çıktı (Kentel, 2008: 43). Modern unsurların içselleştirilmemesi ve modernleşmeye ilişkin yorum farkları toplumun "hayatta kalabilme"sini sağlıyorsa modern kurumların tam denetim ve kontrol sağlayamaması ve toplumun modernleşme sürecine müdahil olması öznelerin geniş bir hareket imkânına sahip olduğunu göstermektedir. Sözkonusu imkân Bourdieu'nun alan kavramı yardımıyla tartışılabilir.

Eksik Kuşatma Altında Öznelerarası Etkileşim: Alan, Oyun, Özne

Modern kurumların aygıt olarak algılanması bu kurumların tam bir denetim, kontrol ve iktidar sağladığı düşüncesi ile yakından ilgilidir. Çünkü Bourdieu'nun dediği gibi "bir aygıt belli amaçları gerçekleştirmek için programlanmış bir cehennem makinesidir" (Bourdieu: 2007: 87-88). Süreç yukarıdan aşağıya doğru direniş ya da engelle karşılaştığı zaman direnişi ya da engeli ortadan kaldırır ve Bourdieu'nun dediği gibi "aygıt" belli amaçları belirlemek üzere bir cehennem makinesi gibi çalışır. Aygıt yapıların sadece içsel işleyişine göre tanımlanır; yapıların kökeni ve dışsal bağlantısı üzerinde durulmaz. Althusser'in kullandığı anlamda aygıt sosyal dünyada olup bitenleri komplocu bir yaklaşımla nerdeyse şeytani bir iradeye bağlar (Kaya, 2007: 407). Bourdieu toplumsal kurumların aygıt olduğu yönündeki düşünceye katılmaz. Ona göre eğitim sistemi, devlet, kilise, siyasal partiler ya da sendikalar gibi modern kurumlar her şeyi çarkları arasında istediği gibi şekillendirebilen "aygıt"lar değildir. Bununla birlikte bazı koşullarda söz konusu kurumlar bir aygıt gibi işlev görebilir. Ezen, ezilenin tepkilerini ve direnişini ezmeyi ve yok etmeyi başardığında, süreç sadece yukarıdan aşağıya doğru işlemeye başlar ve mücadele yok olur (Bourdieu: 2007: 87). Hapishaneler, tımarhaneler, toplama kampları ya da diktatörlükler tarihi ve mücadeleyi durdurma çabalarıdır. Ancak alanların aygıtlara dönüşmesi uç bir durumdur ve en baskıcı durumda dahi varılmayan bir sınırdır (Kaya, 2007: 407).

Bourdieu bir bireyler toplamı, organik birlikler yahut sosyal sistemler olarak toplum anlayışını reddeder. O 'sosyal alanlar'dan söz eder (Bourdieu, 1996; 2007: 88). Alanlar farklı kaynaklara (farklı sermaye tiplerine) sahip ve prestij, zenginlik ve güç mücadeleleri içindeki bireylerin içinde yaşadığı sosyal uzaylardan oluşur. Bir alanda eyleyiciler ve kurumlar, oyunda kazanılması söz konusu olan özgül faydaları ele geçirmek için, farklı derecedeki kuvvetleriyle, dolaysıyla kazanma şanslarıyla, bu oyun alanını oluşturan düzenliliklere uyarak mücadele ederler. Belli bir alana hâkim olanlar, onu kendileri için elverişli olacak şekilde işletecek konumdadır, ama ezilmişlerin direnişini, muhalefetini, hak iddialarını, siyasal olan ya da olmayan iddialarını her zaman hesaba katmak zorundadır.

Farklı sosyal alanlarda farklı sermaye ve kaynak tiplerine değer verildiğini, örneğin, kültürel sermaye ve bilginin, diplomalar ve sertifikaların daha fazla değerli olduğunu ve onların ekonomiden ziyade akademik alanda egemenlik mücadelesinde anahtar bir kaynak olduklarını ısrarla vurgular. Sermaye, bireysel veya toplumsal bir konuma ait, toplumsal etki veya geçerliliğe sahip kaynaklar veya nitelikleri anlatır. Birçok sermaye biçimi vardır:

Ekonomik sermaye (servet), kültürel sermaye (diploma veya sertifikalar, bilgiler), sembolik sermaye (onur ve prestij) ve sosyal sermaye (toplumsal bağlar, itimat) gibi.

Çözümleyici açıdan alan, konumlar arasındaki nesnel bağıntıların ağı olarak tanımlanabilir. Bu konumlar, kendilerini işgal edenlere, eyleyicilere ya da dayattıkları belirlenimler açısından farklı iktidar ya da sermaye türlerinin dağılım yapısındaki mevcut ve potansiyel durumlarıyla, ayrıca diğer konumlara tahakküm, itaat, benzeşme gibi nesnel bağıntılarıyla tanımlanır. Söz konusu iktidar (ya da sermaye) türlerine sahip olmak, alanda elde edilebilecek özgül faydalara erişimi belirler. Yüksek derecede farklılaşmış toplumlarda, toplumsal kosmos, diğer alanları düzenleyen mantık ve zorunluluklara indirgenemeyecek mantık ve zorunluluğun yeri olan görece bağımsız mikrokosmosların bütünüdür. Örneğin sanat alanı, din alanı ya da iktisadi alan, farklı mantıklara tabidir: İktisadi alan, tarihsel olarak, "işin iş olduğu" ve duygusal akrabalık, arkadaşlık ve sevgi ilişkilerinin ilke olarak dışlandığı evren şeklinde ortaya çıkmıştır; sanat alanıysa tersine, maddi kâr yasasının reddiyle ya da tersine çevrilmesiyle kurulmuştur (Bourdieu: 2007: 79-81).

Bourdieu (2007: 82) alan nosyonunu oyun metaforuyla açıklar. Oyunda kazanacak ve kaybedecek oyuncular, oyunun kurallarını benimseyerek ve sorgulamaksızın oyuna dâhil olurlar. Oyuncular oyuna girerek oyunu oynamaya değer bulduklarını (yoksa oyuna dair bir "sözleşme" olduğu için değil) ve karşılaşma rekabetlerinin ve çatışmalarının ilkesi olduğunu belirtir. Her oyuncunun kozları yani iktisadi, toplumsal, simgesel sermayeleri vardır. Sermayelerin oyunlara göre değeri değişir ve sermayeler oyuncunun oyunda var olmasını sağlar. Bu sermayenin kişiye sağladığı güç sermayenin miktarına ve kullandığı oyuna (alana) göre değişir.

Oyunu ya da alanın yapısını belirleyen şey, oyuncuların o anki durumudur. Bir "oyuncunun" stratejileri ve "oyununu" tanımlayan her şey, aslında sadece belli bir anda sermaye yapısına ve miktarına, bunun ona sağladığı olanaklara değil, sermayesinin miktarının ve yapısının zaman içindeki evrimine, yani toplumsal güzergâhına ve belli bir nesnel olanak yapısıyla uzun süren bağıntıda oluşan yatkınlıklara bağlıdır. Oyuncular, sermayelerini, oyunun söylenmeyen kurallarını ve yeniden üretimin, oyunun ve kazanıp kaybedeceklerin gereklerine uygun olarak oynayabilirler. Aynı zamanda oyunun içkin kurallarını kısmen ya da bütünüyle dönüştürmeye, örneğin rakiplerinin sahip olduğu sermaye miktarını düşürmeye ve sahip oldukları sermayenin değerini arttırmaya yönelik stratejilerle değiştirmeye çalışabilirler (Bourdieu: 2007: 82).

Oyuncuların oyunu nasıl oynayacaklarına dair hisleri vardır. Bu his oyuncuların alan içinde kazandıkları tecrübe sonucunda elde edilir. Oyunun ilerde alacağı hal, oyun içinde elde edilen tecrübelerin ürünü olan yatkınlıklar/temayüller ile anlaşılabilir. Bireyin farklı oyun kombinezonlarında kullanacağı strateji, pratik duyuşun ve her bir sosyal oyunun özgül ürünüdür. Bu duyuş çocuklukta oyunlara katılım ile edinilmeye başlar. İyi oyuncu, oyunun istekleri ve gerektirdikleri noktasında ne yapılması gerektiğini bilendir. Oyun içinde çokça değişen durumlara uyum sağlamak için sürekli yenilik yapmak ve yaratıcı olmak gerekir. Bu sadece, mekanik bir bağlılıkla oyunun açıkça belirtilmiş, kodlanmış kurallarına uymakla gerçekleştirilmez. Oyun içinde meşruluk, bir yandan oyunun kurallarına bağlı olduğunu gösterir, bir yandan da kendi çıkarını gözeterek elde edilir. Eğer oyuncu bunu yapabiliyorsa alanın içkin işleyiş mantığına dair bir duyuşu var demektir.

Bourdieu yatkınlıkları, temayülleri ve duyuşu "habitus" kavramı ile açıklar. Habitus pratiği belirleyen bir katı kurallar topluluğundan ziyade, bireylerin stratejiler geliştirmelerini, yeni durumlara ayak uydurmalarını ve yeni pratikler geliştirmelerini mümkün kılan gevşek bir kılavuzlar topluluğudur (Bourdieu, 1996; 2007: 88; 2007: 111,112). Bourdieu, habitusun bireyin özel bir yaratısı olmadığını vurgulayarak idealizmden uzak durur. Habitus hem toplumsal yapının ürünüdür, hem de toplumsal yapıları yeniden-üreten üretici toplumsal pratikler yapısıdır; o hem özneldir (yorumlama şemalarından oluşur) hem de nesneldir (toplumsal yapının etkisini taşır); hem mikrodur (bireysel ve kişiler arası düzeylerde işler) hem de makrodur (toplumsal yapıların bir ürünü ve üreticidir). Ancak, habitus her zaman 'alanlar' ve 'sermaye' ile ilişki içinde işler. Öznelerin alan içinde özgül amaçlarına ulaşabilme derecesini belirleyen önemli etmenlerden biridir habitus. Başka bir anlatımla öznenin alana ilişkin sermayesi ve yatkınlıkları ne kadar fazla ise amaçlarına ulaşma derecesi de o kadar yükselir.

Çalışmalarında eğitime merkezi bir yer veren Bourdieu, modern toplumsal tabakalaşmada statünün ve ayrıcalığın dağılımı ve denetlenmesinde eğitimin başat bir rol oynadığını savunur. Ona göre okullar kültürel sermayenin çeşitli biçimlerinin üretimi, aktarımı ve biriktirilmesi için temel kurumsal koşulları taşır. Hatta okullar simgesel iktidarın ifadesini bulduğu hâkim sınıflandırma sistemlerini "incelikle" telkin etmektedir. Ayrıca okullar eğitim sisteminin hâkim kavrama tarzlarını şekillendiren "bilinçdışı düşünce kategorilerini" içermektedir (Swartz, 2011: 263).

Bourdieu İkinci Dünya Savaşı sonrası Batı demokrasilerinde eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılması sonucu artan yüksek eğitim seviyelerine rağmen servet, gelir ve statü eşitsizliklerinin yüksek olmasından yola çıkarak bireylerin eğitim miraslarına dikkat çeker. Eşitsiz toplumsal düzenin devam ettirilmesinde eğitim, miras alınmış kültürel farklılıkları, akademik başarıyı ve mesleki fırsatları şekillendirir. Bu şekilde eğitim toplumsal eşitsizliklerin azaltılması yerine arttırılmasına yardım eder (Swartz, 2011: 263-264). Bourdieu bu tezini Fransız eğitim sistemi bağlamında temellendirir. Eğitim sistemini toplumsal eşitsiz tabaklaşmanın bir izdüşümü gibi görür. Bu analizini de kültürel sermaye ve habitus kavramları ile yapar. Toplumsal sınıfların tüm mensuplarında olan ortak, kalıcı ve bilinç dışı yatkınlıkların eğitimdeki tercihleri belirlediğini savunur.

Öz-seçilim kavramı ile karşıladığı bu durum "öğrencilerin okulda kalıp kalmaması ve seçtikleri eğitim alanı, kendi toplumsal sınıflarından olan insanların akademik başarı kazanma olasılığına dair pratik beklentilerine bağlıdır. Öznel umutlar ile nesnel olasılıklar arasında genellikle yüksek düzeyde korelasyon vardır" (Swartz, 2011: 273). Ona göre bir çocuğun eğitim ve kariyerle ilgili arzuları ve beklentileri, eğitim deneyimlerinin ve kültürel hayatının yapısal olarak belirlenmiş ürünleridir. Sözgelimi işçi sınıfı gençleri eğitimde yüksek bir başarı hedeflemezler çünkü kültürel sermayesi olmayanların okulda başarılı olmak konusunda sahip oldukları sınırlı fırsatları içselleştirmiş ve kendilerini bu şekilde sınırlandırmışlardır. Buna karşılık üst orta sınıf gençleri, sosyal avantajlarını akademik başarı beklentisi biçiminde içselleştirerek okulda daha güçlü bir şekilde var olurlar (Swartz, 2011: 274).

Bourdieu farklı sınıf gruplarının konumlarını korumak ve ya da yükseltmek için farklı eğitsel yatırım stratejilerine başvurduklarını ifade eder (Swartz, 2011: 290): Birinci strateji, esnaflar gibi orta sınıf gruplar formel vasıflara ağırlık veren bir iş piyasasında ekonomik güvence elde etmek için üniversitelere yatırım yapmalarıdır. Beşeri bilimler üzerindeki vurgu ve yeterli kültürel sermaye miras almamış öğrencileri zorlayan eğitim yöntemleri karşısında hüsrana uğrayan bu sınıf grupları, eğitim programlarında ve yöntemlerinde, giderek daha da profesyonelleşen iş piyasasına uygun olacak faydalı bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen değişiklik talep ettiler.

İkinci strateji, geleneksel eğitime yatırım yapan, dolayısıyla hatırı sayılır miktarda kültürel sermayeye sahip entelektüel elitlerin başvurduğu bir stratejidir. Bu grup kültürel sermayesini değer kaybından korumaya çalışır; akademik koşulların, emek piyasasının değişen vasıf talepleri doğrultusunda esnetilmesine direnir. Ayrıca beşerî bilim eğitiminin

erdemlerini hararetle savunur, üniversitelerin eğitim programlarında mesleki eğitime ağırlık verecek reformlara karşı çıkar ve üniversitenin tamamen özerk olmasını gerektiğini savunurlar.

Üçüncü stratejiye göre, ekonomik sermaye bakımından zengin fakat kültürel sermaye bakımından fakir olan büyük iş sahipleri, çocuklarının akademik eğitim almasını sağlayarak ekonomik sermayelerini kültürel sermayeye "tahvil etme" yoluna gitmektedirler. Bu eğitim, Fransa'daki büyük şirketlerde yüksek kademe yöneticilik mevkilerine rahatlıkla ve meşru biçimde gelebilmelerini sağlar. Yine benzer şekilde doktor ve avukatlar gibi, hem kültürel sermaye hem de ekonomik sermaye açısından zengin olanlar, bu yüksek mevkiler için yürütülen rekabette geri kalmamak için kültürel sermaye birikimlerini arttırma yoluna gitmişlerdir.

Bourdieu eğitim alanının "dışsal çıkarlar" karşısında "göreli özerkliği" olduğunu ileri sürer. "Göreli özerklik" kavramı ile eğitim sisteminin ayrı bir statü kültürü ve kendine özgü kurumsal ve mesleki çıkarlar geliştirme kabiliyetini ifade eder. Dışsal ihtiyaçlara göre şekillendirilen eğitim sisteminin göreli özerkliği eğitim-toplum ilişkilerinde sınıf hâkimiyetine yönelik teknik-işlevsel veya araçsal yaklaşımlara karşı bazı imkânlar sunmaktadır. Sözgelimi, geleneksel Fransız üniversitelerinde hümanist bir kültürel geleneğin kuşaklararası aktarılması, daha yakın tarihlerde sanayileşmenin teşvik ettiği faydacı bilgiye odaklanan niteliğine rağmen iyi eğitimli Fransızlar arasında anti-kapitalist tavırlar hâkim olmaktadır. Yine Fransa'daki akademi çalışmalarının, devlet planlamacılarının eğitim programını iş dünyasının pratik ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirme girişimlerine karşı ciddi bir direniş göstermelerinin nedeni de budur (Swartz, 2011: 286).

Eğitim alanının bir mücadele alanı olduğu ve birey ya da toplumsal grupların farklı stratejiler ile sürekli olarak yeniden inşa ettikleri Bourdieu'nun Fransız eğitim sisteminden yola çıkarak yaptığı çözümlemelerde görülmektedir. Bu çözümlemeden anlaşıldığı gibi modern eğitim alanı değiştirilemez bir sabite değil aktörlerin/öznelerin mücadeleler ile sürekli olarak yeniden kurulan bir alandır. Alanın içerdiği kazanımların adil bir şekilde dağıtılmaması, birey ya da toplumsal grupların kazanımlardan adil bir şekilde yararlanmaması alana ilişkin mücadeleyi kızıştırmaktadır. Aktörler/özneler farklı stratejiler ile alanda konumlanarak alanı yeniden inşa etmekte ve kazanımlarını arttırmaya çalışmaktadırlar.

Eksik Kuşatma Altında Farklı Özne Stratejileri

Modernleştirme projelerinin bireyi ve toplumu yoksayan yaklaşımının aksine modern kuşatma karşısında ya da altında birey ve toplumal grupların çeşitli stratejilerle var oldukları ve modern kuşatmayı yardıkları çeşitli alanlardan alınan örneklerde incelenmeye çalışılmıştır. Burada modern kuşatmanın eksik olduğu, öznelerin kent, iktisat, politika, kültür gibi farklı alanlarda farklı stratejiler ile nasıl mücadele ettikleri örneklerde görülmektedir.

Kent Stratejileri

Kentleşme ya da şehirleşme bir modernleştirme enstrümanı olarak kullanılagelmiştir (Çavuşoğlu, 2004). Esasında modernleşme de bir bakıma kentleşmeyle paralel gelişen bir süreçtir. Modernleşmenin önemli dinamiklerinden olan kapitalizm kırdan kente göçü tetikleyen bir süreç olarak başlamıştır. Doğal olarak hegemonik bir alan olarak kent de sürekli dışarıdan gelenleri egemen düzene entegre etmeye çalışmakta ve direnme mücadelelerine sahne olmaktadır. Kentli sınıfların mekânı tamamıyla ellerinde tutmadan egemen olmaları mümkün değildir. Buna karşın dışarıdan gelenler kente egemen olan güçlere karşı bir takım stratejilerle varlıklarını korumaya çalışmaktadırlar. Bayat'ın (2006: 46, 47) "sessiz tecavüz" kavramı, kırdan kente göç eden yoksulların kentsel alanlardaki mücadele biçimlerini tanımlamaktadır. Ona göre "sıradan inanlar hayatta kalabilmek için ve hayatlarını iyileştirebilmek için mülk ve iktidar sahibi olanlara doğru suskun, uzun vadeli fakat yaygın bir ilerleyiş" içindedirler. Bayat kentsel alandaki mücadelelerde madunları incelerken kullanılan "edilgin yoksullar" yerine "hayatta kalma mücadelesi veren yoksullar", "direnen yoksullar" ve "siyasal yoksullar" gibi kategoriler ile yoksulları özneleştiren bir yaklaşım önermektedir (Bayat, 2006: 34-39).

Bu durumu ve tarafların kullandıkları stratejileri "Türkiye'de egemen sınıflar lehine işleyen kentleşme sürecinde toplumsal iknanın nasıl üretildiğine" ilişkin yapılan bir araştırmada görmekteyiz (Çavuşoğlu, 2004). Araştırmaya göre, Türkiye hızla modernleşen, kentleşen ve demokratikleşen bir ülke haline gelirken eşitsizlikler de sınıfsal, kentsel ve bölgesel düzeyde artmaktadır. Buna rağmen devlet bu eşitsizliklerden kaynaklanan memnuniyetsizliği ortadan kaldıracak sözgelimi gecekondu afları benzeri mekanizmaları üretebilmekte ya da üretilmesine göz yummaktadır. Ancak bu mekanizmalar Türkiye'nin kendi modernleşme projesinin aracı olarak düşündüğü kent planlama sisteminden önemli sapmalar göstermekte ve modernleşme projesinden ciddi tavizler gerektirmektedir. Devlet, toplum ve piyasa gizli bir sözleşme etrafında sessizce bir araya gelirken, ortaya son derece

niteliksiz ve eşitsiz bir kentsel çevre çıkmaktadır. Bu kötü tablodan doğması gereken memnuniyetsizlikler de çeşitli yeniden dağıtım mekanizmaları ile azaltılmaktadır. Türkiye kentleşmesi incelendiğinde yapılaşmış çevrenin oluşmasında çeşitli dönemlerde baskı ve ikna politikalarının kullanıldığı görülmektedir.

Kentsel toplumsal hareketler ve öngörülemeyen kentsel gelişmeler baskı ve zor ile ortadan kaldırılabildiği gibi, gündelik yaşamın her alanında ortaya çıkan eşitsizliklerden kaynaklanan memnuniyetsizlikler de kırsal toprak, kentsel toprak ya da imar haklarının yeniden dağıtımına neden olmaktadır. Özellikle kırdan kente göç edenler kentlerin çeperlerinde ürettikleri gecekondular üzerinden sözkonusu paylaşıma ortak olmaya çalışmaktadır. Gecekondu afları, gecekondu alanlarına, imara ilişkin düzenlemeler gecekondu sakinlerinin özellikle seçim zamanlarında "oy" ile iktidardan "sessizce kopardığı" paylardır.

İktisadî Stratejiler

Modernleşmenin en önemli bileşenlerinden biri kuşkusuz iktisadî birliğin sağlanmasıdır; iktisat alanının ulus-devletin denetiminde çalışmasıdır. Yukarıdan aşağıya modernleşme uygulamalarında "yurttaş"ların eski alışkanlıklarını devam ettirmeleri çoğu zaman modern ilerlemeci anlayışın iddia ettiği gibi "kültürel gecikme" (Ogburn, 1950: 375, 376 akt. Özer, 1998: 280) ile açıklanamaz. Zira iktisadî faaliyet temelde insanın insan, doğa ve Tanrı ile kurduğu bir ilişkidir. Toplumların insan, doğa ve Tanrı algıları bu ilişkiyi farklılaştırmaktadır. Modern toplumların insan ve doğaya ilişkin algısı geleneksel toplumlardan oldukça farklıdır. İnsan ve doğayı araçsallaştıran modern Batı teknolojisi (Habermas, 2007; Adorno ve Horkhaimer, 1995; Şener, 2000) iktisadi üretim araçlarının şekillendiren temel unsurlardandır. Bu nedenle Shumacher (1996) ve Shumpeter (1966) gibi iktisatçılar teknoloji ve bilimin insan ve doğayı araçlaştıran modern batılı anlayışın sonucu olduğunu ve batı-dışı toplumların, modern teknoloji konusunda dikkatli olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Ekonomi alanında "modernleşme"nin de yeni bir üretim, tüketim ve paylaşım sistemi getirdiği bilinmektedir. Doğal olarak yeni sistem üretim, tüketim ve paylaşım açısından birçok tepki ile karşılaşmıştır. Toplumların insan ve doğa ile ilişkilerinin aşkın boyutları olduğu düşünüldüğünde modernleşme projeleri, kimi yöntem ve teknikleri kullanmalarını zorlasa da, değişim son derece zor ve sancılı olmaktadır. Bu nedenle tarımsal faaliyetlerde modern ve geleneksel üretim araçlarının ve biçimlerinin aynı anda kullanılması, Özer'in (1998: 280) dediği gibi, bir "kültürel gecikme" değil, bir yandan toplumun yukarıdan aşağıya doğru

modernleşme uygulamalarına maruz kaldığını ve bundan etkilendiğini, diğer taraftan geleneksel üretim araçlarının kullanılması ile değişime bir direniş olarak da değerlendirilebilir[2].

Modernleşmenin iktisadi iktidarı değiştirdiğini, başka bir anlatımla zenginleşme biçimiyle birlikte değişmesine yol açtığını unutmamak gerekir. İktisat alanındaki modernleşme çabalarının toplumsal zenginliğin yeniden dağıttığı ve yeni iktisadi düzene uyma kabiliyeti daha yüksek olanların, Bourdieu'nun deyişiyle, habitusları daha güçlü olanların yeni iktisadi düzenin sunduğu nimetlerden daha fazla yararlandığı muhakkaktır. Çünkü yeni iktisadi düzenin en önemli karar birimi devlettir. Devlet ile iş yapanların büyük servetler kazanmaları, köklü esnaflık ve zanaatkârlık geleneği olan ailelere kıyasla hem daha kolay hem de daha kısa sürede gerçekleşmektedir. Birkaç kuşak esnaf ve zanaatkâr olanların yeni düzende var olma savaşı verdiklerini görmekteyiz. Bu süreci anlamak için Anadolunun geleneksel mesleklerinin bir bir kaybolduklarını anımsamamız yeterlidir.

Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte özellikle Doğu'da ticaret erbabı önemli ölçüde gücünü kaybetmiştir. Cumhuriyetin yeni sınırlarıyla Bağdat, Halep ve Tebriz çarşıları ile bölge halkı arasında yapılan ticaret ve ticaretin yarattığı iktisadi hareketlilik önemli ölçüde zarar görmüştür. El sanatlarından canlı hayvan ticaretine birçok kalemde yapılan ticaret bölgeye ciddi bir iktisadi canlılık kazandırmaktaydı. Bu gelişme ile kazançlarını kaybedenler yeni bir yol geliştirdiler, zamanla bir sektöre dönüşecek olan bu yol kimileri için bir meslek gibi anılmaya başlandı (Celali, 2010: 19). Zor ve tehlikeli bir iş olan "kaçakçılık" zaman içerisinde kanıksanır hatta türkülere bile konu olur. Özer (1998: 267) de kaçakçılığı Mübeccel Kıray'ın "tampon kurum" kavramı ile açıklamaya çalışır. Tampon kurum "göreli olarak hızlı ve daha kapsamlı değişme hallerinde, her iki temel yapıda görülmeyen fakat oluşum içinde beliren ve bütünleşmeyi olanaklı kılan kurumlar ve ilişkiler" şeklinde tanımlamaktadır (Kıray, 1964: 47 akt. Özer, 1998: 264). Özer'e göre, kaçakçılık bölgedeki arazi dağılımındaki dengesizlik ve tarımsal mekanizasyon ile birlikte boşa çıkan işgücünün yarattığı baskıdan ortaya çıkmış, istihdam sağladığı için de tampon görevi görmektedir. Fakat kaçakçılığın yeni iktisadi düzenin dışına çıkılarak denetim dışı olarak yapılan bir faaliyet olmasını ihmal etmektedir. Kaçakçılık, yeni iktisadi düzenin içinde yeterli düzeyde pay alamayanların

[2] Batının teknolojisine çekince koyan ve Batı-dışı toplumları uyaran düşünürlerden Shumacher (1996) Burma'da çalıştığı sırada Burmalılara bu temelde Buda öğretisini esas alan iktisadi esaslar önerir. Shumacher'in tavsiyelerine ne kadar uydukları bilinmez ama bugün Burmalılar tarımsal faaliyeti makine ve kimyasal madde kullanmadan yapmaktadırlar.

piyasalar arasındaki fiyat farklarından yararlanarak paylarını düzenin dışına çıkarak arttırmak için geliştirdikleri bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Politik Stratejiler

Cumhuriyetin temel ilkelerinden biri olarak halkçılık, toplumu sınıfsız ve ayrıcalıksız bir homojenite olarak kurgulamıştı. Bu doğrultuda yapılan çeşitli düzenlemeler ve inkılâplar ile ayrıcalıklı zümrelerin kaldırılmasının amaçlandığı bilinmektedir. Halkçı politikalara rağmen ağa, bey şeyh ve eşraf gibi Kürt feodalleri şevket ve itibarlarının korunmasını sağlayabilmişlerdir. 1938 yılına kadar süren isyanlar nedeniyle, Kürt feodalleri sürgün edilmekte, köylerine ve mallarına el konulmaktaydı; ancak 1946'da Demokrat Parti'nin kurulmasından sonra, şartlar feodaller lehine değişmiştir (McDowall, 2004: 528). Özellikle mecburi iskân yasasının kaldırılması, müsadere edilen mal varlıklarının iadesi ve siyaset yapma haklarına kavuşmalarıyla birlikte feodallerin siyaset alanı dâhil olmak üzere her alandaki görünürlükleri artmıştır. Nitekim A. Melik Fırat, çok partili hayata geçilmesiyle birlikte, CHP ve DP arasındaki çekişmelerin özellikle partilerin Kürt siyasetine yansıdığını; örneğin DP'nin "Kürtlere eşit hak vereceği, bölgenin gelişmesi için çalışacağı" yönündeki söyleminin Kürtler arasında yankı bulduğunu ifade etmektedir (Kaya, 2003: 102). Bu dönemde siyasi partiler Kürtlerden daha fazla oy alabilmek için bölgenin nüfuzlu aileleri ile temasa geçmişlerdir. Bu döneme tanıklık eden Ekinci (2010: 285) 1946 yılında Mecburi İskân Kanun'unun kalkmasıyla feodallerin topraklarına kavuştuklarını ve bu tarihten sonra "daha evvel devletle savaşan feodallerin, devletle ittifak" yapmaya başladığını söylemektedir. Nitekim sürgünden gelen feodaller CHP ve DP'de yerlerini alarak parti teşkilatlarında ve yerel yönetimlerde görünmeye başlamışlardır. Bölgede görülen ilginç durumlardan birisi de aynı aileden olan feodallerin farklı partilerde yer alarak siyaset yapmasıdır. Bu durum bölgede Ekinci'nin belirttiği gibi "devletle ittifak", "devlete sığınma ya da beraber çalışma" olarak görülmemektedir. Çünkü sürgünden yeni dönmüş ya da sürgün edilme korkusu yaşayan aile fertlerinden biri Demokrat Parti'de diğeri CHP'de siyaset yaparak devletin güvencesi sağlamış olmaktadır. Bu durum Bourdieu'nun (2007) dediği gibi "oyunun kurallarını" kabul eder gibi görünerek kendi özgül amaçlarını gerçekleştirmek için yerleşilen bir konum gibi gözükmektedir. Cumhuriyetin tamamen ortadan kaldırmayı hedeflediği bir kitle olan feodaller geliştirdikleri bu strateji ile Cumhuriyetin sunduğu araçlar yoluyla daha güçlü bir şekilde tekrar yaşamda yer almaya başlamıştır. Nitekim feodaller başta siyaset alanı olmak üzere 1950'lerden beri bölgede her alanda baş aktör olarak yer almaya devam etmektedirler.

Kültürel Stratejiler

Kültürün bir mücadele alanı olarak görülmesi ve kullanılması İngiliz Kültürel Çalışmaları ekolü ile başlamıştır. İngiliz Kültürel Çalışmaları'nın sanayileşme sonrası şehirlere akın eden kır kökenli işçilerin "medenileştirilmesinde" ve "Hindistan"ın İngilizleştirilmesinde kullanıldığı bilinmektedir (Mutlu, 1999). Bu süreçte kültür, kültürel üretim yoluyla toplumsal yapıyı değiştirmek ve yeni toplumsal yapıya uyumu sağlamak için yatkınlıklar üretmenin bir aracı olarak kullanılmıştır.

Hall (1996b: 86-87) de bu konuya dikkat çekerek kültürel çalışmaların basit kökenlerinin olmadığını, kendini bu şekilde adlandırdığında, kapsamı içinde olan konuların zaten belli noktalarda çalışıldığını ifade etmektedir. "Kültürel çalışmalar çoklu söylemlere sahiptir, farklı tarihleri vardır. Söylemin üretildiği formasyonların bir bütünüdür. Geçmişte kendine özgü farklı konjonktürleri ve uğrakları vardır. Kültürel çalışmalar her zaman istikrarsız bir formasyonlar dizisi olmuştur. Birçok farklı yörüngesi olmuştur. Hepsi birbiriyle mücadele içinde olan bir dizi farklı teorik pozisyon tarafından inşa edilmiştir" (Hall 1996b: 86-87). Hall'in söylediklerinden hareketle kültürel çalışmaların sürekli bir inşa haline karşılık geldiğini söyleyebiliriz. Kültürel çalışmalar, farklı tarihsel ve toplumsal momentlerde kültür üzerinde yapılan öznelerarası mücadelelerin sonucu inşa edilmiştir.

Hall (1996a), kültürün sadece egemenlerin değil, aynı zamanda ezilenlerin de kullanabileceği bir mücadele aracı olduğunu belirtmektedir. Hall, Marksistlerin ekonomik indirgemecilikten dolayı boş bıraktıkları kültür alanını Gramci ve Althusser'in analizlerinden de yararlanarak bir mücadele alanı olarak tanımlar. Kuşkusuz kültür, Bourdieu'nun belirttiği gibi sadece modern toplumlarda ve modern kültürel araçlar ile değil, aynı zamanda geleneksel toplumlarda geleneksel biçimlerde de bir mücadele aracı olarak kullanılmaktadır.

"Heranuş Gadaryan" (Çetin, 2005) ve "Dersimin Kayıp Kızları" (Gündoğan, 2010) anlatıları bu iddiayı güçlendirmektedir. Her iki örnekte de geleneksel kültürel öğeler ile tepeden inmeci modernleşme sürecine bir karşı duruş sergilenmektedir. Söz konusu deneyimlerin modernliğin yeni bir toplum kurma amacını gerçekleştirmek için başvurduğu "yerinden çıkarma ve yeniden yerleştirme" (Giddens, 210: 26, 76) stratejisine karşın geleneksel enstrümanlar kullanılarak "yeni yerinden alma ve eski yerine koyma" stratejisi geliştirildiği söylenebilir.

Tek dinli bir ulus kurma düşüncesinin çok kötü uygulamalarından biri olan 1915 "Ermeni Tehcir"i sırasında kimi çocuklar ailelerinden alınıp Müslüman ahaliye verilmiştir.

Ermenilerin tehcir yolu üzerinde bulunan yerlerde önemli sayılabilecek sayıda çocuk alınmıştır. Bu çocuklardan biri olan Heranuş Gadaryan da ailesinden zorla alınarak çocuğu olmayan bir aileye verilmiştir. Zaman içinde yeni bir dili, yeni bir dini ve ailesi olur. Yaşadığı küçük ilçede "kendisi gibi olan kadınların" yılın belli günlerinde geleneksel bir kültürel etkinlik ile "Ermeniliklerine" bir temsil ile bağlılıklarını gösterirler. Bu kadınlar paskalya bayramında her evde otlu çörek yaparlar ve birbirilerini ziyaret ederler. Zorla alıkonulan ve Müslümanlaşan bu kadınlar, basit bir kültürel etkinlik üzerinden hafızalarını sürekli canlı tutarlar. Hem de bu süreçte Ermeniliklerini asla telaffuz etmeden. Nitekim Heranuş Gadaryan hayatının son döneminde bile olsa ailesi ile bağlantı kurmayı başarmıştır.

Benzer bir durum da 1938 "Dersim Tedib Harekâtı"ndan sonra Dersimli çocukların da başına gelmiştir. "Dersim Tedib Harekâtı" sırasında Dersimli kızlar zorla ailelerinden alınıp yüksek rütbeli asker ailelerine verilmiştir. Çocuklarının izlerini arayan aileler geleneksel bir kültürel ritüeli mücadele aracı olarak kullanmışlardır. Anadolu'da anneler kız çocuklarının saçlarından bir tutam keserek saklarlar. Saçları annelerinin göğsünde muska olan kızlar, seksen yaşında da olsa daima aileleri için dönüşe ait bir umut olmaktadır. Bu şekilde bir tutam saçın geçmişi çağırması sağlanmaktadır (Matur, 2010). Bir miras gibi sonraki kuşaklar kayıp kızlarının dönüşü için bir tutam saçtan yola çıkarak kaybettikleri çocuklarını aramaya koyulurlar. Arayışlar sonucunda bazı kızlar eski ailelerine tekrar kavuşurlar (Türker, 2010).

Eğitim Alanında Özne Stratejileri

Modernleşmeye ilişkin tepkiler üç farklı biçimde gerçekleştirilmiştir (P. Berger, B. Berger ve Kellner, 2000). Söz konusu tepkilerin eğitim alanındaki modernleşmeye ve okula yönelik olarak yapıldığı da görülmektedir. Eğitime yönelik tepkilerin modern eğitimin dışına çıkmak ya da dâhil olmamak, alternatif bir modernlik üretmek ve modernin içinde bazı stratejiler yoluyla var olmak şeklinde sayılabilir. Çeşitli eğitim deneyimleri ile okul içinde eğitim alanındaki modernleşme stratejilerine karşı kullanılan pek çok stratejilerden söz edilebilir.

Modern Eğitimin Dışına Çıkmak ya da Dâhil Olmamak

Berger ve diğerlerinin (2000) ifade ettiği gibi demodernazisyon ya da modernlik karşıtlığı eğitim için de sözkonusudur. Bu bölümde farklı ülkelerin modernleşme süreçlerine eşlik eden eğitimde modernleşme deneyimleri incelenmiştir. Bu deneyimlerden hareketle modern eğitim sistemin dışına çıkılarak ya da dâhil olmayarak modern eğitimin etkilerinden uzak durulabilen örneklere yer verilmiştir. Toplumlar modern toplumun içinde ya da henüz

modernleştirilmeye çalışılan toplumlarda farklı biçimlerde modern olandan kendilerini yalıtabilmektedir. Aşağıda Türkiye, Moritanya ve Amerika'dan deneyimlerle bu konu tartışılmıştır.

Kürt Medreseleri ya da Şark Medreseleri

Kürt medreseleri ya da Şark medreseleri sadece Türkiye'nin doğu bölgelerinde değil; Kürtlerin yoğunlukta olduğu tüm bölgelerde faaliyet göstermekteydiler. Türkiye'nin doğusu, güneydoğusu, Irak'ın kuzey bölgeleri, İran'ın batı bölgeleri ve Suriye'nin kuzey bölgeleri medresenin coğrafyasını oluşturmaktadır (Çiçek, 2011). Medreseler iki tarihsel kaynaktan gelmektedirler. Epözdemir (2009; 2010) medreseleri "Medreseyên Mîran" (Mir/Bey Medreseleri) ve "Medreseyên Neqşebendîyan" (Nakşibendî Medreseleri) olarak isimlendirmektedir. Birinci kaynak olarak "Medreseyên Mîran" ile tanımladığı medreseler Mervaniler tarafından kurulmuştur. "Medreseyên Neqşebendîyan" ise Mevlana Halid'in Nakşibendî tarikatını bölgeye taşımasından sonra medreselerdeki değişimi ifade etmek için kullanılmaktadır.

Medreselerin Kürtlerin yaşamında önemli bir yeri vardır. Zaten eğitim programının içerdiği alanların çeşitliliği da bunu yeterince anlatmaktadır: Medreselerde tarih, mantık, felsefe, matematik, astronomi, tıp, siyaset, ahlak, edebiyat gibi "müspet ilimlerin" ve fıkıh, tefsir, hadis, İslam hukuku, tasavvuf ve itikat gibi İslami ilimlerin bulunduğu görülmektedir. Genellikle köylerde köylünün himayesi altında yapılmakla birlikte köy nüfusunun azalması ve şehirleşmeye bağlı olarak ilçe ya da kent merkezlerinde de açılmışlardır. Medreseler tefsir, hadis, fıkıh, siyer, edebiyat, mantık gibi farklı alanlarda belli bir kitap serisinin okunmasına dayanmaktadır. "Seyda" olarak isimlendirilen medrese hocaları müfredatı içeren kitap serisini bitirenlerden yeterli gördüğüne icazet vermektedir. Mezuniyet belgesi olarak da tanımlanabilecek icazeti alan kişiler "mele/mala" (molla)[3] ünvanı kazanır ve "mollalık" yapma yetkisine sahip olur (Şengül, 2008).

Eski bir medrese müderrisi olan Halil Çicek (2010) Cumhuriyet'in kurulması ile birlikte eğitimde devlet tekelini sağlayan Tevhid-i Tedrisat düzenlemesiyle din eğitimi alanında yürütülen tüm kayıt dışı çalışmaların gözlem altına alındığını ve uygun bulunmayan bütün girişimlerin yasak zeminlere itildiğini belirtmektedir. Çiçek, bu süreçte medresenin de legaliteden illegaliteye geçirildiğini ve böylece asırlar boyu bölgenin eğitim problemini

[3] Kürtler molla için farklı isimler kullanmaktadır. Genellikle Zaza Kürtleri "mala", Kurmanc Kürtleri ise "mele" demektedir. Bazı yörelerde "mila" da denilmektedir.

giderme konusunda çözümler üreten medrese kurumunun meşruiyetini ve kendini ifade edebilme hakkını yitirdiğini ifade etmektedir. Çiçek, illegal zemine itilen ancak henüz hayatiyetini yitirmeyen medrese kurumunun ayakta kalma mücadelesini kararlı ve azimli bir şekilde verdiğini savunmaktadır.

Kürtlerin yaşamının neredeyse her alanında etkili olan medreseler yasaklı dönemde işlevlerine üç yeni işlev daha katmışlardır: Birincisi, resmi din anlayışını deşifre etmek ve dini açıdan sakıncalılığını ortaya koymak. İkincisi, mahkemelerin alternatifi olarak bazı ticaret, borçlar ve medeni hukuk alanına giren davalarda bir karar/yargı mercii olarak çalışmak. Üçüncüsü, siyasal muhalefet merkezi olarak çalışmak. Özellikle 1970'li yılların ortalarına kadar Kürt medreseleri TKDP'inin etkisinin hissedildiği kurumlardan biri olduğu bilinmektedir. Buna karşın Cumhuriyet de kimi karşı stratejiler yoluyla medreselerin bu etkisini azaltmaya çalışmıştır. Sözgelimi Cumhuriyet 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren medrese mezunlarına imam olarak atanma hakkı vererek kontrolüne almaya çalışmıştır. Medreselilerin kamu kurumlarına kabul edilmesi, medreselilerin de devlete karşı tavırlarında yumuşamaya neden olmuştur. Özellikle 1980'den sonra medreseliler dışarıdan okul bitirme sınavları ile imam hatip lisesi mezunu olarak resmi imamlığa atanmışlar. Bazıları ilahiyat fakültelerine devam ederek buralarda akademik ünvanlar kazanmış ve ilahiyat fakültelerine medrese kültürünü taşımışlardır. Devletin medreselilere ilgisi bugün de devam etmektedir. Diyanet İşleri Başkanı 2011 yılında bin kişilik medrese mezunu için açılan imamlık kadrosunu aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

> Tevhid-i Tedrisatla beraber medreseler kapatıldı. Din eğitimi veren tek "yüksek öğrenim" kurumumuzu da kapattık. İlk 25 yıl boş geçti. Fakat tabiat boşluk kabul etmez. Bu süre içinde bazı bölgelerde, medrese boşluğunun yerine 'ders halkaları'[4] şeklinde özel inisiyatifler ortaya çıktı. Bizim şu anki müftülerimizden bir kısmı orada o insanlardan ders aldı. Bugün yazılanlara bakıyorum, maalesef 'sokaktan, üfürükçü, cahil, din eğitimi almamış kişileri kadrolarına alacaklar' yazabilenler var. Böyle şey tahayyül edilebilir mi? Biz personel alımında liyakat ve ehliyete bakarız. Mesela bunlar arasında Arapça'ya ileri derecede hakim olanlar var. Bunlardan eğitim kurumlarımızda neden yaralanmayalım? Liyakat için ciddi bir sınavdan geçirip, formasyon için en az 6 ay eğitim vereceğiz. Bu bir istisna olacak. Biz 1000 kadro aldık ama bunu doldurabileceğimizi zannetmiyorum. Maalesef terör belası bu özel ders halkalarını yok etti, bitirdi (Görmez, 2011).

[4] Tefsir, hadis, fıkıh, felsefe gibi alanlarda tek bir hocanın etrafında toplanan öğrenciler ile yapılan eğitim faaliyeti. Ders halkaları daha çok camilerde yürütülmüş, İslami ilimlerde kullanılmıştır. Ders halkaları herkese açıktır. İsteyen öğrenciler ya da âlimler halkaya katılmakta ve konuyla ilgili tartışmalar yapabilmektedir. Kimi ders halkaları uzun yıllar sürmektedir (Tekin, 2012:71; Yiğit, 2012:39).

Başbakan yardımcısı Bekir Bozdağ (Babacan, 2011) "Bu kişileri analiz ettik. Toplumda sözü dinlenen, saygınlığı olan, sözleri insanları durduran veya harekete geçiren insanlar. Bu kişilerin hizmetinden müftülük denetiminde yararlanmak istiyoruz" derken Diyanet İşleri Başkanı ise "Mele alımının siyaset değil" bir "Diyanet Projesi" olduğunu belirtmektedir. Bölgede otuz yılı aşan "düşük yoğunluklu" bir savaşa, sözkonusu "mele"lerin, "sivil cumalar" ile devletin camileri yerine meydanlarda Cuma namazı kıldırmaları, "toplumda sözü dinlenen, saygınlığı olan, sözleri insanları durduran veya harekete geçiren" ve "müftülük denetiminde" hizmetinden yararlanma daha anlamlı olmaktadır.

"Okul"a Karşı "Mahdara"

Mağrip uzun yıllar Fransızların işgaline maruz kalmış, Fransızlar sadece fiili olarak işgal ile kalmamış dil, kültür, siyaset, ekonomi gibi yaşamın tüm alanlarında köklü değişimlere neden olmuşlardır. Kuşkusuz Fransızların bu saldırılarına Mağripliler güçleri ölçüsünde karşı koymuşlardır. Moritanya gerek nüfusunun çok az olmasından gerekse imkânsızlıklarından dolayı, Fransız işgaline karşı "kültürel ve ilmî" direniş yolunu seçmiştir. Bölgeye Fransızca'yı hâkim kılan ve yerel kültürel değerleri yok etmek isteyen Fransa'ya karşı, aydınlar ve âlimler öğrencilerini alıp çöllere çekilmişlerdir. Halk, Fransız kültürüne ve diline karşı sessiz ve derin bir direniş başlatmıştır. Bölgede yüzyıldan fazla kalan Fransa, şehirlerde bir şekilde etkin olmasına rağmen, çöllerde gelişen çok güçlü eğitim sistemine müdahale edememiştir (Korkmaz, 2010).

Çöllerde yürütülen eğitim kurumlarına "mahdara" adı veriliyor. Bir mahdaranın oluşumu için bir hoca ve bir öğrenci yetiyor. Zamanla öğrenci sayısı artıyor. Yakın zamana kadar bu mahdaraların tamamı gezici okullar olarak yürütülüyordu. Çöllerde, gruplar halinde göçebe yaşayan hoca ve talebeler sürekli hareket halindedir. Mahdaralarda ilkokuldan üniversite düzeyine kadar eğitim verilmektedir. Mahdara eğitim sistemi, çöl koşullarında gerekli eğitim materyali üretiminin sınırlı olmasından dolayı "ezber"i bir öğretim yöntemi olarak geliştirmiştir. Çünkü bütün müfredatı oluşturan ders kitapları manzum hale getirilmiştir. Fıkıh, siyer, usul ilimleri, tarih, coğrafya, tıp ve hukuk alanlarına ait manzumeler öğrencilere ezberletilmektedir. Defter, kitap yerine küçük ahşap levhalar kullanılmaktadır (Mahdara, 2011).

Fransızlar, iyi eğitim almış mahdara mezunlarını, Fransızca bilmedikleri için okuma yazma bilmeyenler arasında sayıyorlardı. Fransızlara göre okumak-yazmak demek, Fransızca

bilmek anlamına geliyordu. Bağımsızlıktan sonra mahdara mezunları, ülkenin siyasal ve kültürel hayatına damgalarını vurarak bunun böyle olmadığını gösterdiler. Bugün Mahdaralar sayesinde, ülkenin kültürü ve dili korunmuştur. Bütün Fransızlaştırma çabalarına ve resmî kurumlarda yüz yıldan fazla bir süredir Arapça eğitimi verilmemesine rağmen, ülke 1960'ta bağımsızlığına kavuşur kavuşmaz Arapça eğitime geçilebilmişse, bu, mahdaraların sayesinde olmuştur. Yine bu ülkede yetişmiş âlimler ülkeyi uluslararası gündemden hiç düşürmemişlerdir (Korkmaz, 2010).

Amish Eğitim Sistemi

Amishler, bugün Amerika Birleşik Devletleri'nin çeşitli eyaletlerine dağılmış halde 17. yüzyılın sonlarından kalma yaşam biçimlerini değiştirmeden sürdüren ve bunu her türlü ileri teknolojiye direnerek gerçekleştiren dini bir topluluktur. Küreselleşme politikalarında etkin rol oynayan, çağdaş kapitalizmin ve teknolojinin beşiği olarak nitelendirilen Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşanan hızlı değişime rağmen, Amishler yıllardır Amerikalılarla birlikte ve değişime sırtlarını dönerek yaşamaktadırlar (Hostetler, 1993).

Amishlerin Amerikan toplumunda kendilerini bu derece koruyarak yaşamalarında önemli faktörlerin başında eğitim sistemleri gelmektedir. Çünkü Amishler verdikleri mücadeleler sonucunda çocuklarının kendi okullarında eğitim görme hakkını elde etmişlerdir. Önceleri program içeriğinin büyük bir kısmı kendi yaşam tarzlarına uymasa da, dördüncü sınıfa kadar, Amishler, çocuklarının "İngiliz çocuklarla" (ABD'deki İngiliz okullarındaki İngiliz çocukları ile) biraz ilişki kurmaları, dini şarkılar öğrenmeleri, okuma, yazma ve aritmetik gibi temel becerilere ulaşmaları için "İngiliz okullarında" okutuyorlardı (Sipahioğlu, 2007).

Amishler'in çocuklarının bilmedikleri kişiler tarafından ve kendi ihtiyaçlarına uymayan şekilde eğitilmesi fikri topluluğun bütünlüğü ve sürekliliği açısından son derece sakıncalı görüldüğü için tepkiyle karşılanmıştır. Üstelik zorunlu eğitim yaşının on beşe çıkarılması lise tartışmasını da gündeme getirmiştir. Özellikle liseler çocukları ailelerinden, gelenek ve değerlerinden uzaklaştıran kurumlar olarak algılanmıştır. Bu okullara ve liselere çocuklarını göndermeyen ana babalar çoğu eyalette tutuklanmış, çocuklar zorla ailelerinden alınmış, dolayısıyla devletle ilişkiler açısından sıkıntılı bir sürece daha girilmiştir. İnançlar ve yasalar arasındaki bu çelişki nedeniyle yaşanan gerginlik 1972 yılına kadar devam etmiştir. Sonunda mahkeme uzun yıllardır inançlarına bağlı ve uyumlu bir yaşam sürdüren Amishlerin, çocuklarını liseye göndermeme haklarının bulunduğuna oybirliğiyle karar vermiştir. Bu dava

sonucunda Amishlerin kendi okullarını kurmalarına ve çocuklarını kendi inanç ve değerleri doğrultusunda eğitmelerine izin verilmiştir (Sipahioğlu, 2007).

Resmî kayıtlarında suça rastlanmayan, issizlik sorunu ve boşanmaların yaşanmadığı, kuşak çatışmasının bulunmadığı ve dini kurallarla birbirine sıkı sıkıya bağlı bir altkültür grubu olan Amishler, savaş ve şiddet karşıtı tutumlarıyla da tanınmaktadırlar. Elektrik, telefon, televizyon, bilgisayar, otomobil gibi birçok teknolojik aracı hayatlarından çıkaran grubun homojenliğinin sağlanması ve egemen kültürün tüm uyaranlarına rağmen yüzyıllar boyu aynı toplumsal yapının korunması dikkat çekicidir. Bu gruplaşmanın temeli her ne kadar ortak bir dini inanca dayansa da, grup kimliğinin oluşumu ve kültürün devamını sağlayan en önemli etken eğitim geleneğidir. Amishler yaklaşık 300 yıldır aynı yaşam tarzını sürdüren ve çoğunluğu Amerikan toplumuyla çelişen grup değerlerini yeni nesillere bozulmadan aktarabilen bir topluluktur. Sağlam temelli inançlar ve değerler sisteminin yanı sıra Amish eğitim anlayışının da bu kalıcılığın gerçekleşmesinde çok önemli rolü bulunmaktadır. Her toplumda olduğu gibi, eğitim kurumlarının yapısı, müfredatın planlanması, okutulan kitaplar, öğretmenlerin özellikleri ve öğretim yöntemleri gibi pek çok konu grup kültürünün yeni nesillere aktarımını sağlamaktadır (Sipahioğlu, 2007).

Alternatif Modernlik Üretmek

Alternatif modernlik ya da çoğul modernlik kavramı, modernleştirmeye maruz kalan toplumların modernleşme sürecine çeşitli yollara müdahil olarak kendi modernleşmesini ürettiklerini ifade etmek için kullanılmaktadır (Göle, 2000: 154). Alternatif modernleşme ya da çoğul modernleşme kavramı batı dışı toplumlara sosyal yapıcılık verdiğinden batılı olmayan toplumları özne olarak okuyan çalışmalara da imkân tanımaktadır. Eğitimde alternatif modernleşme deneyimleri İran, Brezilya ve Amerika'dan örneklerle tartışılacaktır.

Medreseyi Aşair

İran modernleşmesinin temel hedeflerinden biri yerleşik olmayan toplulukları yerleşik yaşama geçirmektir. Eğitim kurumları göçebeleri yerleşik yaşama geçirmenin bir aracı olarak kullanılmıştır (Shahshahani, 2002: 308). Bu amaçla geliştirilen kurumlardan biri olan "Medreseyi Aşair" (göçer okulları) özgün bir deneyim olarak göze çarpmaktadır. Boyer Ahmed ve Kahkuluyi eyaletinin Lor Beylerinden olan Muhammed Behmenê Beygi ve Sadık Hidayet gibi aydın-bürokratların yardımıyla kurulmuştur. Okul göçerlerin toplumsal yapısının bir izdüşümü gibidir. Göçerlerin toplumsal hareketliliğine uygun olarak tasarlanan okul, bir çadır, hasır ve karatahtadan ibarettir. Göçerler konak değiştirince okul da onlarla beraber

gider. Öğretmenleri göçerlerden olan okulun müfredatı da göçerlerin kültürel ve sosyal değerlerine uygundur. Fakat öğretim dili Lorice değil, Farsçadır. Okulların yaygınlaşmasıyla birlikte öğrencilerde kendi toplumlarına karşı bir yabancılık gelişmemiş buna karşın yerleşik hayata geçme ve Lorice yerine Farsça da yaşamlarında yer almaya başlamıştır (Fekuhi, 2008).

Yurttaş Okulları

Öğrencilere okul içinde bir takım temsil, sembol ve stratejiler kullanmadan doğrudan kendi kimlikleri ile var olmalarını sağlayan deneyimlere örnek olması açısından "Yurttaş Okulu" ilginç bir deneyimdir. Bu okul, Brezilya'nın Porto Alegre şehrinde İşçi Partisi belediyeyi kazandıktan sonra, halkın katılımıyla yapılan "katılımcı bütçe" uygulaması kapsamında geliştirilen bir okuldur. Bu kapsamda başta açılan okul öncesi ve ilköğretim okulları, bölgedeki okullaşma oranı olmak üzere birçok alanda önemli gelişmeler sağlamıştır. Yurttaş Okullarında başta Latin Amerika olmak üzere tüm dünyada eğitimin bir özgürleşme pratiği olması için çalışmalar yapmış ve bu konuda etkili olmuş olan Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'nın eğitim anlayışının (Freire, 2006: 161) etkileri görülmektedir.

İşçi Partisi'nin Porto Alegre'de seçimi kazanmasının sebeplerinden biri belediyenin sorumluluğunda olan okul öncesi ve ilköğretim okulları gibi temel kurumların yönetimini ve iktidarı gecekondu sakinleri, işçiler, orta sınıf, profesyoneller ve öğretmenlerle paylaşmaya ilişkin önermesiydi. Yurttaş Okulları Projesi toplumsal dönüşümü sağlayacak değişiklikleri okul üzerinden yaparak, Brezilya'nın tarihsel çelişkilerinden kaynaklanan eşitsizlikleri gidermeyi amaçlamıştır. Yurttaş Okulları Projesi geleneksel okulda üç temel değişikliğe giderek okulu yeniden yapılandırmıştır. Bu şekilde okulun geleneksel işlevlerini de tersine dönüştürülmeye çalışılmıştır. (Apple, 2007). Gandin (2009: 16) bu değişiklikleri, belediye okullarındaki eğitimin kökten demokratikleştirilmesini amaçladığını ve bu kökten demokratikleştirmenin "okullara erişimin demokratikleşmesi", "bilginin demokratikleşmesi" ve "yönetimin demokratikleşmesi" olmak üzere üç boyutu içerdiğini ifade etmektedir.

Katılımcı bütçe sürecine halkın katılmasıyla belediye yönetimi ve okullar halkın görüş ve önerileriyle okul yönetimi, finansal tercihler ve eğitim programı bakımından yeniden yapılandırılmıştır. Örneğin, belediyelere bağlı okullar kentin eğitim kurum ve programları açısından ciddi ihtiyacı olan en yoksul semtlerinde kurulmuştur. Bu proje, ülkenin demokratikleşmesi için yapılan mücadelelerden beslenmiş; toplumun dışlanmış kesimleriyle

ilgilenmiş ve ülkenin demokratik yönde dönüştürülmesi için çalışmış birçok aydın, akademisyen, sendikacı gibi aktörlerin katkılarıyla şekillenmiştir (Apple, 2004: 213-214).

Alternatif Okullar: Ev Okulu

Başta Amerika olmak üzere Batı'da görülen "Alternatif Okullar" aslında modernliğin tam bir kuşatma olmadığının ilginç örneklerinden birini oluşturmaktadır. Çünkü bu okullar geleneksel okul sisteminin dışına çıkabilmekte ve aileler eğitimi öğrencilerin gerçek ihtiyaçları üzerine kurabilme imkânını elde etmektedir. Aydın (2002: 28), Alternatif Okulların örgütlenme biçimi, öğretim yöntemleri ve felsefelerine bakıldığında üç farklı alternatif okul modeli bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar içinde *yeniden yapılandırılmış okullar,* alternatif okul akımının ilk çıkış noktası olan özgür okul anlayışına dayalıdır. Temel amacı ilerici eğitim ilkelerinin okullarda uygulanmasıdır. Bu okullar özellikle risk altındaki gençlere yönelik olarak kurulmamıştır ancak geleneksel okul sisteminde güçlükler yaşayan öğrenciler için de avantajlı olduğu düşüncesine dayanır. *Disipline edici programlar* ise, şiddete yönelimli ya da huzuru bozucu davranışları olan hükümlü gençlerin, dikkatlerini okula çekmeyi amaçlayan programlardır. Bu okullara "ikinci fırsat okulu" ya da takma adı ile "son şans okulu" denilmektedir. Bu kurumlar ortaokul ve lise öğrencilerine, yoğun bireysel ilgi ve davranış değiştirmelerini sağlayıcı hizmetleri sağlar. Bu programlardan ayrıca geleneksel okullardan uzaklaştırılmış öğrenciler de yararlanabilir. *Problem Çözme Okulları* ise risk altındaki öğrenciler için özel olarak düzenlenmiş, rehabilitasyon ya da tedavi altındaki öğrencilerin cezalandırıcı olmayan, daha olumlu ve sevecen bir ortamda yardım sağlamayı amaçlamaktadır. Bu okullar, geleneksel okullarda başarısız olan öğrencilere akademik, sosyal ve duygusal yardım sağlanabilmesi için gereken işbirliğini sağlar.

Aydın (2002: 44, 58, 81), alternatif okulların, Ev Okulları, Waldorf Okulları ve Montessori Okulları gibi türlerinden söz etmektedir. Bu çalışmada söz konusu ettiğimiz ev okulu uygulamasının en önemli öncülerinden John Holt, öğrencilerin en hoşgörülü okul ortamında bile şefkatli bir muamele görmediklerini savunmaktadır. Holt'un yansıra Neil, Bennet ve Kohl gibi birçok eğitimci, okul sistemini ezbercilikle, öğrencinin kendi kendisini yönlendirmesine engel olmakla, özgürlüğü kısıtlamakla eleştirmişlerdir (Aydoğan, 2007: 74).

Ev okulu, ailenin genel gözetimi altında okul çağı çocuklarının evde eğitimidir. Bu eğitim ailelerin kendileri tarafından yapılabildiği gibi, eve gelen öğretmenler tarafından da yapılabilmektedir. Ev eğitiminin esnek doğası, eğitimin bireysel yaklaşımına ve öğrencinin ilgisine odaklı programa müsaade etmektedir. Ev eğitimini tercih eden ailelerin çoğu, kendi

programlarını kendileri yaparlar. Ailelerin çocuklarını evde eğitmesinin nedenleri söyle sıralanmaktadır (NCES, 2001: Akt. Aydoğan 2007: 74): "Evde daha iyi eğitim verileceğine olan inanç, dini nedenler, okuldaki kötü öğrenme çevresi, ailesel nedenler, karakteri geliştirme ihtiyacı duyma, okulda öğretilenlere itiraz, okulun çocuğu değiştirmeyeceğine olan inanç, okulla ilgili diğer sebepler, okuldaki sorunlu öğrenciler, çocuğun özel ihtiyaçlara gereksinim duyması, özel okul isteme ama parasını karşılayamama, ailenin kariyeri, istenilen okula gönderememe, okula gidecek yasta olmaması". Ev okullarını varlığı için sayılan gerekçeler geleneksel okulun büyüsünün bozulduğunun, ailenin birçok nedenle geleneksel okula alternatif olabildiğini göstermektedir.

Modern Okul İçinde Özne Stratejileri

Geleneksel okul içinde öğrenci davranışları çoğu zaman onların toplumsal aidiyetlerinden bağımsız bir şekilde algılanmaktadır. Öğrenci sadece görev ve sorumlulukları bağlamında değerlendirilmektedir. Görev ve sorumlulukları yerine getirebilme düzeyi okulun yüklendiği biricik amaçlara ulaşma düzeyini de belirlemektedir. Öğrencinin önüne konulan hedeflere ulaşma düzeyi ise onu "iyi" ya da "kötü" yapmaktadır. Bu anlayışta öğrencinin ya da ailenin okula yüklediği anlamın, okuldan beklentilerinin ve ailenin toplumsal kökeninin hiçbir önemi yoktur ya da bu boyutlar ihmal edilmektedir. Kuşkusuz bu ihmal de okuldaki süreçlerin arkasında yatan toplumsal, siyasal, ekonomik, kültürel ve benzeri birçok dinamiği görmemizi engellemektedir. Okula ya da eğitsel süreçlere ailenin ve öğrencinin de sürecin inşasında "yapıcı/kurucu" bir rol verildiğinde sürecin başka anlamlar taşıdığı görülmektedir.

Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010: 79, 80) tarafından yapılan bir araştırmada "okul dili olan Türkçe'yi çok az bilen veya hiç bilmeyen çocukların okuma yazmaya oldukça geç başlayabildiklerini, okuma-yazma becerileri geliştiremediklerini ve dolayısıyla da genelde sınıf tekrarı yapmak zorunda kaldıkları" saptanmıştır. Yine araştırmada "sınıf tekrarı yapan öğrencilerin çoğunun sınıfta kalmalarının sebebi olarak öğretmeni ve derste kendilerine öğretilmeye çalışılanları gösterdikleri ve sınıf tekrarı yapmak zorunda kalan öğrencilerin bu tecrübeleri kendilerine olan güvenlerini azalttığı ve okulu terk ettikleri" görülmüştür. Araştırma dil bağlamında yapılmasaydı, görüşülen öğrencilerin okulu terk etmelerinin arkasında okul dili ile anadilinin farklı olmasının yattığı ve okulun bu sorunu gidermek için bir çaba sarf etmediği anlaşılamazdı. Bu nedenle eğitimsel gerçeklik, öğrenci davranışı toplumsal aidiyet ile ilişkisi kurularak çözümlenmelidir.

Nitekim her okulda öğrencilerde görülebilecek başarısızlık, bilgisizlik, bakımsızlık, yabancılaşma, devamsızlık gibi durumlar öğrencilerin kimlikleri bağlamında "öğrenci direnişi" kavramı ile karşılanabilmektedir. Butin (2005: 110), başarısızlık (unfailure), bilgisizlik (unknowing), bakımsızlık (uncaring) ve yabancılaşma (alienation) gibi "öğrenci direnişlerinin" öğrenci davranışlarını anlamda yardımcı olabileceğini, fakat öğrenci direnişini açıklamak için yeterli olmadığını ifade ederek kimliğin inşası/yeniden inşası ile öğrenci direnişi arasında ilişkiye dayanan bir yaklaşım önerir. Söz konusu öğrenci davranışları her zaman "öğrenci direnişi" anlamına gelmeyebilir; fakat öğrencilerin kimlikleri bağlamında düşünüldüğünde "direniş" olarak değerlendirilebilmektedir.

Giddens'ın aktardığı iki araştırma, öğrencilerin okul ile ilişkilerinde öznelik durumlarına örnek teşkil etmesi açısından önemlidir. Bunlardan birincisi Paul Willis'in yaptığı araştırmadır. Willis bu araştırmada Beyaz, Hintli, Asyalı çocukların okul otoritesi hakkında isabetli ve her şeyin farkında olduklarını ama bunu sistemle uyumlu olmak için değil, onunla çatışmak için kullandıklarını saptamıştır. Bu çocuklar okulu yabancı ama kendi amaçları için kullanabilecekleri bir ortam olarak görmekte, öğretmenlerle çoğu kez küçük tartışmalar şeklinde girdikleri, sürekli çatışma halinden ise zevk almaktadırlar. Okul-karşıtı kültürlerinden elde ettikleri "otoritenin taleplerini engelleme" becerisi onların iş yaşamlarında da etkili olmuş, ağır ve gelir getirmeyen işlere mahkûm olmuşlardır (Giddens, 2008: 762). Giddens'ın okula gitme amaçlarını "çalışmak için okumak" diye tanımladığı öğrenciler, okulun anlamını kendi yaşam gerçeklikleri doğrultusunda yeniden yorumlayarak anlamlandırmaktadırlar.

Maritin Mac Ghaill tarafından yapılan diğer araştırma 1996 yılında Went Midlands'da işçi sınıfından olan gençlerin yaşamlarını incelemiştir. Gençler aşırı işsizliğin, bölgedeki imalat sektörünün çöküşünün ve hükümetin gençler için ayrılan fonlarda kesintiye gitmesinin gölgesinde büyümektedir. Artık eskisi kadar okuldan iş hayatına uzanan yol yoktur. Diğer bir ifade ile mezunlar arasında işsizlik oranı giderek büyümektedir. Bu nedenle aldıkları eğitimin gelecek hayatlarında nasıl bir bağlantı olduğu konusunda kafaları oldukça karışıktır. Bu öğrencilerden bazıları kariyer planlaması yaparken, bazıları ise okula karşı oldukça düşmanca bir tavır sergilemektedir (Giddens, 2008: 760). Maço delikanlılar olarak tanımlanan bu gençler okulun öğrencileri tutsak aldığını, çalışmanın gerektirdiği anlamsız becerileri zorla öğretmenin otoriter bir parçası olarak görüyorlardı. Bu nedenle kendilerine biçilen role meydan okumanın yollarını geliştirmişlerdi. Bir grup olarak hareket ediyor, kendilerine özgü giysi, saç biçimi ve küpe ile kendilerini belirliyorlardı ve okula bu temelde sürekli karşı

çıkıyorlardı. Okul, gençler için mücadeleyi öğrendikleri mekândı. Okul, tıpkı sokaklar gibi mücadele alanı haline gelmişti. Maço delikanlılar öğretmeni, polis ile aynı kefeye koyuyor ve okuldaki çatışmanın asıl sorumlusu olduğuna inanıyorlardı (Giddens, 2008: 761). Giddens'ın tavrını, "çalışmamak için okumak" diye tanımladığı "maço delikanlılar" için ağır yaşam koşulları altında okulun anlamının kolayca değişebildiği ve öğrencilerin geleneksel rolleri dışında yeni roller ile okul ortamında var olabildiği görülmektedir.

Öğrencilerin siyasallaşması ya da yoğun siyasal tartışmaların olduğu ortamda öğrenciliklerini deneyimlemesi öğrencilerde siyasal roller ile öğrenci rollerinin iç içe geçmesine neden olmaktadır. Sözgelimi, Osmanlının son dönemlerindeki siyasal çalkantılar eğitim alanında da karşılık bulmuştur. Öğrenci olayları ve örgütlenmeleri, öğrenciler arasında muhalif siyasal örgütlenmeler başlatmıştır. Muhaliflerin dergi ve gazeteleri öğrenciler arasında dolaşmaya başlamış, yönetimin baskılarına karşı öğrenciler, dersin hocasını beğenmeyerek sessiz protesto yapma, yemekleri beğenmeyerek yememe, ölen bir hocanın cenazesine toplu gitme gibi eylemler yapmışlardır (Alkan, 2005: 171-173). Öğrencilerin söz konusu eylemlerini ülkenin siyasi atmosferinden bağımsız olarak değerlendirmek, yaşanılan gerçekliği anlamaya yardımcı olmayacaktır. Sözgelimi öğrencilerin yemeği beğenmedikleri için yemedikleri şeklinde de değerlendirilebilir.

Batı dışı modernleşme deneyimlerindeki özne stratejilerini anlamak için Herzfeld (1997: 21 akt. Ahıska, 2009: 1063) tarafından önerilen "kültürel yakınlık" kavramı "kimi aktörlere altında bir dizi iletiyi saklayabilecekleri bir maske" sağlar. "Kültürel yakınlık" sömürgeciliğe açıkça karşı çıkmadan onu görelileştirmenin bir sonucu, varolan içsel iktidar yapısını zorlamadan sömürgecilikle bahşetmenin hegemonik bir yöntemidir (Ahıska, 2009: 1063). 19. yüzyılın ortalarında Bengal'de İngiliz sömürgeciliği altında kurumsallaşan eğitime ve bu yolla elde edilecek sonuçlara-diplomalara, belgelere karşı Hintli öğrencilerde ve öğretmenlerde kayıtsızlık ve şüphecilik vardır. Müfettişleri tatmin etmek için öğretmenler öğrencilere "doğru" cevapları öğrenmeleri gerektiğini söylerler ve hemen ardından eklerler: "Gerçi bunlar doğru mu değil mi Tanrı bilir" (Seth, 2007: 668 akt. Ahıska, 2009: 1063).

1940'larda Türkçeleştirilmiş ders kitaplarıyla yapılan öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmen davranışları Herzfeld'in "kültürel yakınlık" stratejisine yakın bir örnek olarak görülebilir (Mardin, 1990: 210-211). Mardin'e göre, anılan yıllarda "talebe kitabı anlamıyordu, fakat her şey talebe kitabı anlıyormuş gibi cereyan ediyordu (imtihan suallerinin hazırlanması dâhil), öğretmen de kendi kitabını okuyamıyordu, fakat öğretim faaliyeti tıpkı

okuyabiliyormuş gibi devam ediyordu. Sözün kısası, bütün emir silsilesi boyunca kimse yaptığı işe inanmadığı halde, bir hareket meydana geliyor, bir iş yapılıyordu". Burada öğretmen ve öğrencilerin yeni düzen içerisinde öğretmenlik ve öğrencilik ile kazanılacak muhtemel kazançlardan mahrum olmamak için yapıyormuş, okuyormuş gibi bir davranış sergiledikleri ifade edilebilir. Diğer bir değişle okula ilişkin bir araçsallaştırma söz konusudur.

Eğitimin araçsallaştırma ilişkin ilginç bir örnek de Rebbeca Bryan'ın (2002: 20) "Tebaadan Vatandaşa, Kıbrıs'ta Modernite ve Milliyetçilik" çalışmasında görülmektedir. Bryan, İngiliz işgali sırasında Kıbrıslıları normalde onları bir araya getireceği düşünülen aynı "modern" kurumlar –kamusal alan, temsili politikalar ve örgün eğitim- sayesinde, birbirinden uzaklaştırıldığını; Kıbrıslı Müslümanların ve Hıristiyanların "Yurttaş" a dönüştürülmek istenirken Müslümanların ve Hıristiyanların Türk ve Rum'a dönüştüğünü ileri sürmektedir. (Bryant, 2002: 9). Müslümanlar ve Hıristiyanların birbirine üstünlük sağlamak, yeni düzenin sermayelerini kazanmak için biriktirdikleri "yeni semaye", Bryant'ın ifadesiyle, onları Türk ve Rum'a dönüştürmüştür. Bryant'ın bu saptaması okulu araçsallaştırmanın sakıncalarına dikkat çekmesi açısından oldukça ilginç bir örnektir. Modern bir kurum olarak "okul", çocukların bilinçaltına ektiği milliyetçilik ile kendilerini yeniden tanımlamalarının araçlarını onlara bahşetmiştir. Çünkü Bryant'ın (2002: 14) da dediği gibi, milliyetçilik öğrenilmiş bir kavramdır ve bu genellikle okulda resmi eğitimle sağlanır. Eğitim sistemine içkin ideolojiler sorgulanmadan kabul edilen bilincin algılamadığı bir parça olarak zamanla hegemonya oluştururlar. Böylece günlük hayatın parçası ve dünyaya bakışı belirleyen faktörlerden biri haline gelir ve doğal olarak da dünyaya bakışı belirleyen, ancak telaffuz edilmeyen ve genellikle sorgulanmayan düşüncelerin bir parçası olurlar (Bryant, 2002: 11).

Bilgi İle İlişki

Eğitim-öğretim süreci öğrencilerin bir dizi müfredatı başarılı bir şekilde öğrenmelerini içerir. Öğrencileri kendileri için yararlı ve önemli bilgileri almak zorunda olan bir *tabula rasa* gibi gören anlayış bugün yerini öğrencileri müfredata içkin bilgiler konusunda özne olarak gören yaklaşımlara bırakmaktadır. Öğrencilerin müfredata ilişkin tutumları konusunda farklı görüşler öne sürülmektedir. Bazı görüşler öğrencilerin müfredat karşısında savunmasız olduğunu ileri sürerken bazılarına göre ise öğrenciler bilgi karşısında aktif bir tavır alarak bilgiyi kimi kriterler temelinde sınıflandırırlar. Başka bir anlatımla "meşru bilgi" karşısında kabul edici, ret edici, seçici gibi farklı şekillerde davranırlar.

Fırat (2010: 9), eğitim sürecinde bilginin öğrenciye aktarılmasını sağlayan temel araç konumunda olduğundan ders kitaplarındaki bilgilerin öğrenciler tarafından çoğunlukla sorgulanmadan alınabildiğini, ders kitaplarının dilinin ve içeriğinin öğrencilerin yaşadıkları dünyaya, ilişkide bulundukları insanlara ve olgulara ilişkin algılarını doğrudan doğruya etkileyebildiğini ileri sürmektedir. Buna karşın Apple (2000: 58 akt. Fırat, 2010: 9) "müfredatta yazılanın gerçekten öğretildiğini, öğretildiyse de öğrenildiğini varsaymanın yanlış" olduğunu söylemektedir. Ona göre, "öğretmenler ders kitaplarında yazılanları sınıfta anlatırken değiştirebilir ve kendilerine göre uyarlayabilirler. Aynı şekilde öğrenciler de okula sınıfsal, etnik, dinsel ve cinsiyet kimliklerini taşırlar. Kendilerine göre neyin meşru bilgi olduğunu kendileri seçerler, geriye kalanını ise reddederler. Başka bir deyişle, öğrenciler karşı karşıya oldukları eğitime yüklenen anlamı aktif olarak inşa ederler (Apple, 2000: 58)."

Öğrencilerin bilgiyi sorgusuz-sualsiz kabul etme yönündeki tavırlarının ardında, Pouliot'un (2010) da dediği gibi, bilime yüklenen anlam yatmaktadır. Ona göre çoğunlukla öğrenciler ekonomik, politik, sosyal ve etik kaygılardan dolayı bilime bir tür dokunulmazlık atfetmektedirler. Bu anlayışa göre, araştırmacılar arasındaki tartışmalar ve anlaşmazlıklar bilimsel bilginin düzenli üretimin bir parçası değildir; bunun yerine bazı durumlarda bazı bilim adamlarının partizan çıkarlarından kaynaklanan anormal davranışlardan kaynaklanmaktadır ve eninde sonunda söz konusu tartışmalar ve anlaşmazlıklar kaybolacaktır (Pouliot ve diğerleri, 2010). Öğrencilerin bilgi ile ilişkileri, bilgiye ilişkin özgün amaçlarından bilime ilişkin yargılarına kadar çok farklı faktörün belirlediği oldukça karmaşık bir süreçtir.

Öğrencilerin bilgi karşısındaki tutumları konusu ilgili literatürde "bilgi ile ilişki" kavramı ile karşılanmaktadır (Charlot, 2010; Pouliot ve diğerleri, 2010; Assoa, 2010). Genel anlamda "bilgiyle ilişki" (le rapport au savoir), okulun (ya da üniversitenin) ve bilginin toplumsal anlamı ve işlevi, öğretilen disiplin, öğrenme durumu ve benliğe ilişkin imgeler, beklentiler ve yargılar bütünüdür. Dar anlamda, bilgiyle ilişki, bir bireyin ya da grubun bilgi süreçleri ve bilgi ürünleriyle kurduğu anlam ve değer ilişkisi olarak tanımlanabilir (Özsoy, 2002: 20).

"Bilgi ile ilişki" psikanaliz, sosyoloji ve antropoloji gibi bilim dallarında yaklaşık 40 yıl önce ortaya çıktı. Başta Fransa ve Fransızca konuşan Belçika, Tunus, Quebec gibi yerlerde bilgi ile ilişki kavramı ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır (Maury ve Caillot, 2003 akt. Pouliot ve diğerleri, 2010). Bu kavrama dayanan eğitim ve öğrenme ile ilgili çeşitli sorunlar ve konularda araştırmalar yapıldı. 1960'larda klinik araştırmacılar psikanalitik bir modele referansla "bilgi ile ilişki" kavramını kullanırken, öte yandan, eleştirel bir akım geliştirmeye

çalışan eğitim sosyologları da 1970'lerde bu kavram üzerinde yazmaya başladı. 1980 ve 1990'larda, bir araştırma sorunu ve ampirik araştırma konusu olarak ilgi odağı haline gelmiştir.

Bu çalışmalar öncellikle yoksul öğrencilerin müfredat ile ya da bilgi ile nasıl ilişki kurduğu konusunda yapılan çalışmalarla başlamıştır. Nitekim kavramı ilk kullananlardan biri olan Bernard Charlot bilgi ile ilişkiyi, okuldaki başarısızlığı sosyal eşitsizliklere, ırksal, kültürel ve dilsel eşitsizlikler ile bağlantılı olduğunu fakat bu eşitsizliklerin sadece öğrencilerin okuldaki başarısızlıklarına bağlı olmadığını ileri sürmektedir. Ona göre öğrenciler "hocayı memnun etmek, daha iyi sosyal koşullar, iyi not almak ve olası bir cezayı önlemek" gibi farklı nedenlerle öğrenebilirler (Bernard Charlot, 2000 akt. Assoa, 2010: 37, 39).

Bilgi ile ilişki kavramına ilişkin üç farklı yaklaşım söz konusudur (Pouliot ve diğerleri, 2010): Psiko-analitik (psikanaliz) yaklaşım, sosyolojik yaklaşım ve didaktik yaklaşım. Bilgi ile ilişki konusunda klinik bir yaklaşıma sahip olan *Psiko-Analitik (psikanaliz) Yaklaşım,* 1960'lı yıllarda gelişmeye başlamış ve başlıca temsilcileri Beillerot, Blanchard-Laville ve Mosconi olmuştur. Bilgi ile ilişki konusunda klinik bir yaklaşıma sahiptir. Bu yaklaşıma göre, bilgi ile ilişki tekil bir ilişkidir. Bilgi ile ilişki bir bilgi objesini "bilme" değil, "bilme arzusu" şeklinde tanımlanır ve bu ilişki bilinçli ya da bilinçsiz de kurulabilir.

1970'lerde başlayan *Sosyolojik Yaklaşımın* başlıca temsilcileri Charlot, Bauthier, Rochex ve Jellab'dir. Sosyolojik yaklaşıma göre, bilgi ile ilişki olmaksızın bilgi yoktur; öğrenme eylemi bir ilişkiyi belirtir. Bireysel bir bakış açısına sahip olan bu yaklaşım, daha çok eğitim araştırmalarında kullanılmaktadır. Bilgi ile ilişki kavramı, epistemik, kimlikle ilgili ve sosyal boyutları olan bir ilişkiyi tanımlar. *Epistemik boyut,* dünyaya ve bilgiye ilişkin okula taşınan temsillerin ve genellikle müfredat ve ders kitapları gibi ampirik nesnelerin öğrenen öznedeki karşılığını belirtir. *Kimlik boyutu,* bireylerin yaşam, tarih, beklenti, hedef, değerler ve temsiller ile kendi ilişkilerini belirtir. Kimlik boyutu ile yakından bağlantılı olan *sosyal boyut* ise**,** öğrenmenin başkaları ile etkileşim yoluyla gerçekleştiğini belirtir (Pouliot ve diğerleri, 2010).

1990'larda başlayan *Didaktik yaklaşı*mın başlıca temsilcileri ise Chevallard, Caillot ve Maury'dir. Didaktik yaklaşım'a göre, bilgiyle çoğul ilişkiler esastır. Bireylerin ya da belirli kurumların, (okul veya bilimsel) disiplinlerle ilgili bilgi nesneleriyle ilişkilerine dayanır. Yaklaşımda doğru bilgiye ulaşma temel bakış açısıdır (Pouliot ve diğerleri, 2010) .

Hem didaktik hem de sosyolojik yaklaşımlar uygulamalarında birbirlerinden bilgi ile ilişki konusunda ödünç kavramlar almakla birlikte, herbiri farklı kesinlikleri izler. Didaktik yaklaşım göre bilgi ile ilişki fikri çoğul olarak ortaya çıkmış ve matematik eğitimi alanında Chevallard da 1990'larda gelişmiştir. Chevallard'ın yaklaşımı bir özne ya da bir kurumun belli bir bilgi nesnesi ile kurduğu ilişki düşüncesine dayanmaktadır. Buna göre, bilgi ile ilişkinin iki türü vardır: Bilgi nesnesi ile kurulan bireysel (kişisel) ve kurumsal ilişki. Bu açıdan bakıldığında, kişisel ilişki bağıntısal olarak nesne ile kurulan kurumsal bir ilişkidir. Çünkü kişisel ilişki kurumsal ilişkinin nesneye uyguladığı baskı altında oluşturulmuş ve şekillenmiştir (Pouliot ve diğerleri, 2010).

Sosyolojik yaklaşım perspektifinden bakıldığında ise bilgi ile ilişki, ilk olarak sosyologların sosyo-kültürel engeller, sosyal yeniden üretim ve sosyal köken teorileri yoluyla yapılan akademik başarısızlıklara ilişkin araştırmalarına tepki olarak gelişti. Bilgi ile ilişkiye dayalı sosyolojik perspektif, akademik başarı ya da başarısızlığı "pozitif değerlendirme" yerine özneye dayalı (bu özne bir öğrenci, öğretmen, vb. olabilir) ve ilişkinin yapılanması süreçlerine eşlik eden bir kavrayış öneriyor. Sosyolojik yaklaşıma göre, akademik başarısızlık öğrenenin "kişisel ve akademik geçmişine ilişkin bir olaylar dizisi olarak görülebilir. Yapılan araştırmalar (akt. Charlot, 1992; Jellab, 2001, 2006) bireylerin kişisel tarihinin sosyal kökenlerinden bağımsız olmadığını gösteriyor. Bu yaklaşıma göre, bilgiyle ilişki kavramı bilginin "sadece bir referans ilişkililiği içinde sahip olduğu anlam ve değer ile dünyayı, kendini ve diğerlerini öngörür ve üretir (Charlot, 1997). Bilgiyle ilişki kavramı bir "öğrenme süreci, dünyayı benimseme ve kendini başkaları ile etkileşim içinde" oluştuğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bilgi için ilişki dünya ile uyumu ve bireysel "öğrenme" merkezli bir eylemi ifade eder. "Dünya" verilmemiş ama yerine insanlar tarafından inşa edilmiştir. O, nesneler, uygulamalar, kavramlar, kurumlar, ilişkiler, semboller vb. diğer şeyler arasında oluşur. Öğrenciler, başka bir deyişle eylemlerin özneleri öğrenmek için başkaları ile ilişki içine girerler. Öğrenme ile ilgili eylem, böylece hem özne ile birlikte hem de öznenin dışında (başkalarının eylemleri gerektirir) meydana gelen bir harekettir (Charlot, 1997: 2003).

Eğer biri tek başına öğreniyorsa bu entelektüel bir aktivitedir. Aktivite mantıklı gelir ya da zevk verirse yapılır. Bu nedenle faaliyetin kendisi, anlayışı ve elde edilen zevk faaliyetin merkezinde yer almaktadır. Bilgi ile ilişki işçi sınıfından olan öğrencilerin okulda çalışma (ya da çalışmayı reddetme), öğrenme ve anlama konusunu çalışma sürecinde üretilen bir kavramdır. Charlot'ya (2010) göre bilgi ile ilişki bir cevap değildir, bu bir sorgulama yoludur. Fransa'da öğretmenlerin öğrenci başarısızlığını "bilgi ile ilişkisi yok" şeklinde ifade

ettiklerini ve bunun bir hata olduğunu ifade eden Charlot, çalışmayı sevmese de herkesin bilgi ile bir ilişkisi vardır. Bilgi ile ilişki kavramı, bilgi ve öğrenci arasındaki ilişkinin iyi olup olmadığı ile ilgili değildir, ancak öğrencinin okulda karşı karşıya kaldığı çelişkileri anlamak içindir.

Charlot (1999), öznenin inşası sürecinde, öznenin geçmişi, geleceği, ailesi, toplum içinde gelecekte edineceği yer ve nihayet dünya ve yaşamla olan ilişkileri gibi öteki konulardan da ayrı düşünülemeyeceğini belirtir. Bu yüzden bilgiyle ilişkiden söz edildiğinde, şu ya da bu bilgi formu ya da bilgi üzerinde odaklanmış bir düşünce içeriği olan bilginin bir tasarımı/temsili değil, çoklu dünya ilişkilerinin kastedildiğini ifade eder. Charlot'ya göre bilgiler ve öğrenmeler, her bireyin tekil mazisinde iz bırakan ilişkilerin konusudur; çünkü onlar içerikler, tarzlar, yerler ve kişiler gibi özgüllükleri içinde kavranılırlar. Bu durumda bilgi ile ilişkide kişisel hikâyelerin önemi öne çıkar.

Nitekim Charlot (1999), arkadaşları ile yaptığı araştırmada üç farklı epistemik süreç belirlediklerini ifade eder;

1-Kimi öğrenciler bilgiyi bir nesne olarak görmekte, bilgiyi bağlamından kopararak mülk edinmeye çalışmaktadırlar.

2-Bazıları bilgiyi kendi bağlamı içinde bir durum ve eylem olarak algılamaktadırlar.

3-Bazıları ise bilgi ile ilişkiyi, anlama çabasına konu edilen bilgiyi kendi dünyası dışındaki bir nesne olarak görmektedir. Charlot'un uyarısı okul/bilgi ile ilişkinin tüm öğrenciler için aynı olmadığı, öğrencilerin geçmişi, geleceği, ailesi, toplum içinde gelecekte edineceği yer, dünya ve yaşamla olan ilişkilerindeki farklara göre değiştiği yönündedir.

Charlot'un bilgi ile ilişki kavramı Batı-dışı modernleşme deneyimlerinde "modernleşme/batılılaşma" ile geleneksel kültür arasındaki gerilimin yansıdığı bir alan olan bilgi konusundaki çelişkileri anlamada kullanılmaktadır. Ouyang (2008) Çin modernleşmesi deneyiminde Çinli öğrencilerin Batılı kültürle yaşadığı çelişkinin bilgi ile ilişkilerine nasıl yansıdığını Charlot'un bilgi ile ilişki kavramı yardımıyla çözümlemiştir. Okulun meşru bilgisini şüpheyle ve kayıtsızlıkla karşılayan benzer bir deneyim de yukarıda anlatıldığı gibi Bengal'de İngiliz sömürgesindeki Bengallilerin deneyimlerinde görülmektedir (Seth, 2007: 668 akt. Ahıska, 2009: 1063).

Fakat öğrenciler her zaman "meşru bilgiye" karşı sorgulayıcı bir tavır içinde olmamaktadırlar. Bu durumda öğrencilerin bilgi karşısında bir endoktrinasyon nesnesine dönüşmeleri kaçınılmazdır. Bilincin dışsal uyarıcılar tarafından belirlenmesi iddiası Amerikalı dilbilimci George Lakoff'un tezinde daha kesin bir dille ifade edilir. Lakoff'a göre (akt. Saletan, 2008) beyin ve zihin özdeştir. Düşünceler arasındaki bağlantılar aynı zamanda beyin hücreleri arasındaki bağlantılardır. Bir metafor içselleştirdiğinizde, beyinde bir devre "metaforu fiziksel olarak kurar". Bu paralel gelişim, zihinsel sofistikasyon arttıkça devam eder. Lakoff, metaforların "kalıcı devreler" oluşturduğunu, böylelikle "uzun dönemli bağlanmalar" sonucu dünya görüşünün zihinde kurulduğunu ifade ederek beyin-zihin ilişkisini mekanik bir hale getirir. Lakoff, beyin yapısının ve dinamiğinin düşünceyi cisimleştirmekle kalmadığını, aynı zamanda düşünceyi fiziksel olarak sınırlandırdığını düşünmektedir (akt. Saletan, 2008). Lakoff'un bu anlatımında politik aklın oluşması için gerekli olan "metaforik uyarıcılar" ve "uzun devreler" fazlasıyla okulda vardır.

Lakoff ve Johnson'un mekanik beyin-zihin ilişkisine tamamen katılmasak bile, "kavram sistemimiz gerçekliği tanımlamakta merkezi bir rol oynar ve çoğu zaman kullandığımız kavram sisteminin farkında olmadan otomatik düşünür ve hareket ederiz" (Lakoff ve Johnson, 2005: 25) ifadesi, eğitim sürecinde kullanılan kavramların öğrencilerin düşünce dünyalarını ördüğünü ve yönlendirdiğini söyleyebiliriz. Lakoff ve Johnson'un verdiği ve ders kitaplarında da sıklıkla geçen "Enflasyon" örneği oldukça çarpıcıdır. Fiyat artışı yerine "Enflasyon" dendiğinde, bir "şey" olarak ele alınır, atıfta bulunulur, rakamla ifade edilir, boyutu teşhis edilir ve bir neden olarak görülerek ona göre amaç ve eylem belirlemesine neden olur (Lakoff ve Johnson, 2005: 51). Fakat öğrencilerin düşünce dünyalarının oluşumunda özne-nesne ilişkisi değil özne-özne ilişkisi olduğunu ifade etmek gerekir. Bu nedenle öğrencileri bir endoktrinasyon nesnesi olmaktan kurtarmak için, Apple'ın da dediği gibi (2000, akt. Şahin, 2010: 10), müfredatı hazırlarken önemli olan öğrencileri sadece bir birey olarak değil, aynı zamanda kendilerine ait kültürleri ve tarihleri olan sosyal grupların bir üyesi olduklarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Bilgi ile ilişki kavramı, öğrencilerin okuldaki bilgiler ile kendi özgül amaçları doğrultusunda ilişki kurdukları ve bu doğrultuda stratejilerini belirlediklerini ifade etmektedir. Bu kavram, bilgi ile ilişki sürecinin basit bir özne-nesne ilişkisi olmadığını ortaya koymakta, öğrencileri de bilgi ile ilişki sürecine özne olarak katan bir yaklaşım önermektedir. Bilgi ile ilişkiye dair analizler, homojen bir toplum inşasını amaçlayan Türk modernleşmesine eğitim

süreci boyunca maruz kalan Kürt öğrencilerin onları, tarihlerini ve kültürlerini tanımlayan müfredatın meşru bilgisine karşı tavırlarının çözümlenmesinde yol gösterici olacaktır.

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Bu bölümde araştırmanın metodolojisi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Araştırma Türkiye'deki muhalif Kürtlerin okul ve bilgi ile ilişkilerinde nasıl özneleştiğini anlamaya çalıştığından araştırmanın metodolojisi de eğitim alanındaki modern kuşatma altında öğrencilerin özneleşmesine imkân veren bir çerçevede geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada eğitim bilimlerinde nesne olarak ele alınan öğrenciyi özneleştiren kavramsal ve kuramsal bir yaklaşım izlenmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde ve bulguların yorumlanmasında da muhalifleri özneleştiren metodolojik bir yaklaşım benimsenmiştir.

Araştırma Yaklaşımı

Tarihsel olarak sosyal bilimlerin inşası kapitalist gelişme ile paralellik göstermektedir. Sözkonusu paralellik tesadüfî bir eşzamanlılık değil kapitalizmin ihtiyaçları ile yakından ilgilidir. Bu durum sosyal bilimlerin kapitalizmin ihtiyaçlarına da cevap veren bir duyarlılıkla inşasına neden olmuştur. Diğer bir ifade ile modern sosyal bilimler kapitalist iktidarın amaçlarına içkindir (Habermas, 2007: 33; Wallerstein; 2005). Sosyal bilimlerin bu şekilde politik inşası onların araçsallaş(tırıl)malarına neden olmuştur. Sözgelimi eğitim bilimleri eğitime yüklenen amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli bileşenlerin üretilmesi ve karşılaşılan sorunların çözülmesi görevini üstlenmiştir. Buna karşın sosyal bilimlerde, egemen yaklaşımların dışında yeni yaklaşımlar ve eğilimler de geliştirilmektedir. Ünal ve Özsoy (2010: 181), "yeni eğitim bilimleri" yaklaşımının, eğitimsel gerçekliği bir "durum" değil "süreç" olarak gören; genellemeler ve yasalar peşinde koşmayan, bunun yerine tekile/yerele yönelen; "ötekini" de inceleme konusu yaparak birleştirici yaklaşımı seçen; araştırma sürecinde bireyi hem öğrenen hem de öğreten katılımcılar olarak ele alan bir bilimsel yaklaşıma ve eylem biçimine dayandığını belirtmektedirler.

Eğitim bilimcilerin benimsemesi gerektiği ileri sürülen bu yeni yaklaşım, aslında tüm sosyal bilimcilerin kendi çalışma alanlarına yönelttikleri eleştirilerle birlikte ortaya koydukları yeni yönelimlerle paralellik göstermektedir. Örneğin, Bryant (2002: 16) bugün, antropolojinin görevini hegemonya karşıtı ve susturulmuş sesleri ortaya çıkarmak ve susturulmalarına sebep olan mekanizmaları açıklamak olarak tanımlamaktadır. Göle (2000: 20), "sesi çıkmayanların sesi olmayı" amaç edinen yeni sosyal hareketler kuramlarından söz ederek, "Batı-dışı deneyimlerin modernlerle aynı zaman ve mekânı paylaşmadığı, zaman ve sosyal yapıcılıkta

geride kaldığı, toplumsal yenilik taşımadığı (dolayısıyla bilinmeye değer olmadıkları) iddiasını taşıdığını" belirtmektedir. Nitekim "Batı dışı toplumlara sosyal yapıcılık atfetmek", klasik sosyoloji tarafından konulan zaman ve mekân kavramlarının tanımladığı hiyerarşileri ve sınırları aşmaya işaret ettiğini ifade ediyor.

Yapısalcılık ve işlevselcilik sonrası bilim yaklaşımları nedensellik yerine karşılıklı nedenselliği esas almaktadır. Bu yaklaşımlardan olan hermeneutik, uygulamadan, eylemden, yaşamın içinden çıkıp özgürlüğü, sorgulamayı, iletişimi ve diyalogu gerekli kılar, araştırmacının yönünü insana çevirir (Kale, 1995). Hermeneutik yaklaşım, insanların birbiriyle nasıl etkileşime girdiği ve geçindiği ile ilgilenir. İnsanların kendi toplumsal dünyalarını nasıl oluşturduğu ve sürdürdüğüne dair anlayış ve yorumlara varmak üzere insanların doğal ortamlarında toplumsal olarak anlamlandırma çabası içindedir.

Öğrencilerin özneleşme süreçlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma, öğrencilerin okul içinde özne olmalarına imkân veren bir kuramsal arkaplana yaslanmaktadır. Bu kavramsal/kuramsal birikimle desteklenen bir epistemolojik yaklaşıma uygun metodolojik yaklaşım, veri toplama araçları ve verileri çözümleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu çerçevede çalışmada hermeneutik yaklaşım esas alınmıştır. Hermeneutik yaklaşım, öznelerin eylemlerinde saklı anlamları ortaya çıkarmaya yönelmekte, "toplumsal gerçekliğin dokusunun insanların etkileşiminden oluştuğu" temeline dayanmaktadır. Dolayısıyla özellikle okul-içi, derslik-içi yaşantılar, derslik içi etkileşim, öğretmen, öğrenci ilişkileri ve dil gibi mikro toplumsal süreçlerle ilgilenmektedir (Tan, 1993: 68). Çalışmada öğrencilerin "okul ve bilgi ile ilişkileri" araştırma konusu yapıldığından, onların okul içindeki deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları, etkileşimi nasıl tanımladıklarını anlamamız açısından hermeneutik yaklaşım uygun olmuştur.

Ayrıca hermeneutik yaklaşım okul ile ilişkiye dair anlamın nasıl oluştuğu konusunda öğrenciyi özne konumuna yerleştirmektedir. Bu yaklaşım eğitimsel gerçekliğin anlamının öğrencinin okul ve bilgi ile etkileşiminde oluştuğunu ileri sürmektedir. "Yalnızca insana özgü bir nitelik olarak "bilinç" hermeneutik paradigmanın merkezinde yer alır. Yorumcular, toplumdaki kişilere şeylerin nasıl göründüğünü, bireylerin bilinçaltı yansımalarına, başka bir deyişle toplumsal gerçekliğin özsel yönüne odaklanırlar" (Tan, 1993: 7). Bu, öğrencilerin okulu ve bilgiyi nasıl gördüklerinin ve nasıl anlamlandırdıklarının, onların okul ve bilgiye ilişkin deneyimlerinden oluştuğu anlamını taşımaktadır. Söz konusu deneyimin çözümlenmesi için de daha mikro alanlardaki etkileşimleri izlemek gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı olan öğrencilerin özneleşme süreçlerinin anlaşılması için okul içindeki mikro alandaki etkileşimlerin çözümlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla araştırmada simgesel etkileşim kuramının eğitim alanına uyarlanmasından yararlanılmaktadır. Çünkü simgesel etkileşim kuramcıları, öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiyi, tarafların herbirinin değişik amaçları gerçekleştirmeye yöneldikleri bir çatışma olarak görürler. Buna göre öğretmenler de kendi özel durum tanımlamalarını karşı tarafa kabul ettirmek için stratejiler geliştirirler. Genellikle bu ilişkide öğretmenlerin daha fazla güç sahibi oldukları düşünülür. Ancak bu üstünlük asla sınırsız değildir. Öğretmenlerle öğrenciler aynı durumları paylaştıkları için zamanla durumlara ilişkin ortak (öznelerarası) anlayışlar geliştirirler. Bu anlayışlar, zaman içinde, bir tür pazarlık (müzakere) sonucunda ulaşılan ve herkesin şimdilik makul saydığı tanımlamalardan ibarettir. Taraflardan her biri, belli alanlardaki kazanımlar karşılığı kendi tanımlarından özverilerde bulunmak suretiyle belli bir uzlaşmayı, bir sınıf düzenine varmayı sağlamıştır. Ancak bu uzlaşma devingen ve sürekli değişime açıktır (Tan, 1993: 83).

Bu araştırmada öğrencilerin eylemlerini ortaya çıkaran okul içi ve dışı etkileşimler ve davranışın taşıdığı anlamı anlamak için öğrencilerin etkileşim süreci izlenerek "anlam"ın nasıl geliştiği ve değiştiği izlenmeye çalışılmıştır. Öznelerin okula ve bilgiye ilişkin bireysel algılarının ilişki kurdukları topluluk, dernek ve örgütlerin onların okul ve bilgi ile kurduğu ilişkide nasıl etkide bulunduğunu anlamak, dâhil olduğu sosyal etkileşim ağı ile ilişkisini çözümlemek için simgesel etkileşim kuramı yol gösterici olmuştur. Çünkü bireylerle sosyal çevre arasında karmaşık bir ilişki söz konusudur. Bireyler, daha büyük gruplar ya da süreçlerin etkisi altındadır ve davranışları bu grupların normları ve değerleri nedeniyle kısıtlanmaktadır.

Okulda öğrenciyi özne olarak konumlandıran diğer bir yaklaşım, çözümlemeyi Bourdieu'nun "alan" kavramına dayandırmaktadır. "Alan" kavramını Rus Tynianon, psikososyolog Kurt Lewin, Norbert Elias, Sapir ve Jakobson, Dumêzil ve Lêvi Strauss sosyal bilimler alanında yaptığı çözümlemelerinde kullanmışlardır. Bugün, alan kavramı başta eğitim olmak üzere tiyatro ve cinsiyet gibi birbirinden farklı birçok alandaki çalışmalarda kullanılmaktadır (Bourdie, 2007a: 87; Ünal ve diğerleri, 2010: 1; McNay Lois, 1999; Altun, 2007). Alan kavramı çok boyutlu konumlar ve farklı sermayelere sahip faillerin (öznelerin) bu konumlara yerleşmesidir. Alan terimiyle düşünmenin, bağıntısal (ilişkisel) düşünmek anlamına geldiğini belirten Bourdieu (2007a: 79-80), bağıntısallığın en iyi formüle edilmiş biçimlerinin matematik, fizik ve geometride görüldüğünü, geometrinin kendi konularına yaklaşımı neyse, sosyal bilimlerin de aynı şekilde olması gerektiğini ifade eder. Çünkü geometrik şekillerde nokta ve çizgiler, diğer bağlı oldukları nesnelere göre önem kazanırlar.

Hiçbiri tek başına içkin özelliklerine göre değerlendirilmez. Sosyal bilimlerde de aynı yolu takip ederek, olayları ve olguları sosyal-tarihsel bağlamında değerlendirilmeli ve alandaki kurucu öğelerin ilişkisel ağ içindeki farklı kombinezonlarından yararlanan bir yaklaşım sergilenmelidir (Bourdieu, 2007b; 97-99).

Herhangi bir alan incelemesi üç aşamada yapılmaktadır (Bourdieu: 2007a: 90): Birincisi, alanın konumunun iktidar alanına göre tanımlanmasıdır. Örneğin, edebiyat alanının konumu iktidarın tahakkümü altında olduğu şeklinde tespit edilir. İkinci olarak, bu alanda rekabet eden eyleyicilerin ve kurumların konumları arasında bağıntıların nesnel yapısı kurulur. Üçüncü aşamada, eyleyicilerin habitusu, diğer bir ifade ile toplumsal ve iktisadi koşulların içselleştirilmesiyle alan içinde gerçekleşme fırsatı bulan farklı yatkınlık sistemleri çözümlenir.

Araştırmada Bourdieu'nun üç aşamalı önerisi doğrultusunda öncellikle eğitim alanının tüm alanların altında olduğu iktidar alanına göre konumu saptandı. Buna göre eğitim alanı devletin/siyasi iktidarın alanının altındadır. İkinci olarak eğitim alanındaki öznelerin işgal ettikleri konumlar ile okul ve diğer öznelerle kurdukları ilişki ağlarından yola çıkarak alanda kurulan bağıntılar saptandı. Son olarak öznelerin alan içinde hangi sermayelerle var oldukları ve amaçlarını nasıl geçekleştirmeye çalıştıkları saptanmaya çalışıldı.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu okul ve bilgiyle ilişkilerini farklı tarihsel dönemlerde deneyimlemiş otuz Kürt muhaliften oluşmuştur (Ek: II). Çalışma, Türkçe'den farklı dile ve kültüre sahip, tarihsel olarak Cumhuriyet'in yurttaş inşasına en fazla ve en uzun süre muhalefet eden topluluk olması nedeniyle okul içinde özneliklerinin daha görünür olacakları düşünüldüğünden Kürt muhaliflerle yapılmıştır. Görüşme yapılan kişiler, amaçlı örneklem ve kartopu örneklem (Kümbetoğlu, 2005: 98) teknikleri kullanılarak belirlenmiştir. Görüşülen kişilerin "muhalif özneler" niteliğine sahip olması için amaçlı örneklem tekniğinin tercih edilmesi kaçınılmaz olmuştur. Amaçlı örneklem tekniği (Black, 2002 akt. Kümbetoğlu, 2005: 98), araştırmanın teorik yaklaşımına paralel bir yanlılığa dayanır. Bu durum araştırmanın çalışma grubunu araştırma amacına dayanan ve "belirli kriter ve özelliğe bağlı olarak seçilen birey veya gruplardan oluşan" bir yapıya kavuşturmaktır. Amaçlı örneklem tekniğinin avantajı "küçük bir örneklem içinde araştırma evreninin farklı karakteristiklerini içinde barındıran bir kesiti kapsayabilmesidir". Amaçlı örneklem tekniğinin sınırlılığı ise araştırmacının araştırma konusundaki bütün "değişkenleri" tanımlayamamış olması ya da

seçimde bireysel taraflılığın hâkim olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın birinci grubunu 1950'lerde tutuklanan ve tarihte "49'lar Davası" olarak bilinen kişilerden seçildi ve "49'lar Davası" sanıklarının verdiği isimlerden ve grup adlarından diğerlerine ulaşıldı. Araştırma grubunun tümünün üyelerini amaçlı örneklem tekniği ile belirlemek, görüşülecek kişilerin yaşları, sağlıkları ve ulaşılabilirlikleri açısından mümkün olmadığından, ilk gruptan alınan "muhalif" niteliğini taşıyan kişi ya da gruplardan, partilerden ve dergi isimlerinden yola çıkılarak diğer iki grup üyelerine ulaşılmıştır. Kartopu örneklem olarak isimlendirilen bu örnekleme tekniğinin, "evrenin büyüklüğü hakkında çok fazla bilgi sahibi olunmadığı ya da evrene ilişkin bir kaydın bulunmadığı durumlarda" (Black, 2002 akt. Kümbetoğlu, 2005: 98) yararlı bir teknik olduğu belirtilmektedir. Araştırma grubunun "muhaliflerden" oluşması için kartopu örneklem tekniği tercih edilmiştir.

Çalışma grubunun okul ve bilgi ile ilişkilerinin zaman içinde değişip değişmediğini ya da nasıl değiştiğini görebilmek için 1960, 1970 ve 1980 sonrası olmak üzere üç kuşaktan seçilmiştir. Görüşülen ilk kişiler için 1959 yılında gözaltına alınan ve yakın tarihe "49'lar" ya da "49'lar Davası" olarak bilinen bir gruptan olan ve ulaşılabilinen kişilerden seçilmiştir. 1938'den sonra ilk muhalif kitle olmaları açısından önemli bulunmuştur. Çalışmada **"Altmış"** koduyla tanımlananların grubun tümü 49'lardan değildir, kimileri 1960 sonrası kuşaktandır. Bu nedenle "Altmış" koduyla anılanların çoğunun öğrenciliği 1960 öncesi bir kısmının ise 1960 sonrasına denk gelmektedir. Öğrencilikleri 1970'lere sarkanlardan bazıları yine "Altmış" olarak kodlanmıştır. Sözgelimi Altmış08E öğreniminin önemli bir kısmını altmışlı yıllarda yapmış, fakat üniversite öğrenimi sırasında tutuklandığı için öğrenimi yetmişli yılların ilk yarısına kadar uzamıştır. Bu kuşak aslında Türkiye'de tek partili dönem, çok partili döneme geçiş yıllarında TİP ve TKDP'nin yarattığı siyasal iklimde öğrenci olanlardır. Dönemin bir başka özelliği de eğitim olanaklarının Kürtlerin yaşadığı bölgeye henüz kısıtlı şekilde ulaştığı bir dönem olmasıdır. Sözgelimi ilçelerde henüz lise açılmamıştır.

İkinci kuşak yetmişli yılların hareketli siyasi ortamında okulu deneyimlemiş kişilerden oluşmaktadırlar ve çalışmada **"Yetmiş"** olarak kodlanmıştır. Çoğunlukla dönemin siyasi örgüt ya da öğrenci derneklerinde çalışmış siyasi aktörlerdir. Bazıları sözkonusu faaliyetlerinden dolayı hapis yatmış ya da hapis yatmamak için yurtdışına kaçmıştır. "Yetmiş" döneminde eğitim olanakları önceki döneme göre gelişmiştir. Sözgelimi bazı ilçelerde lise açılmaya başlanmıştır.

Üçüncü kuşak ise 1980'den sonraki dönemde başka bir anlatımla ile Türkiye'de askeri darbe yönetiminin egemen olduğu, iktisadi liberalleşmenin hızlandığı, bölgede artan siyasal hareketlilik, şiddet olayları, faili meçhuller ve seksen sonrası Kürt sorunu temelinde siyaset yapan ve bu konuda uzun süre tek parti gibi olan HEP (Halkın Emek Partisi), HADEP (Halkın Demokrasi Partisi), DEP (Demokrasi Partisi) ve DTP (Demokratik Toplum Partisi) çizgisinin yarattığı politik iklim içinde okulu deneyimlemişler. Çalışmada **"Seksen"** olarak kodlanmışlardır. Eğitim olanaklarının önceki dönemlere göre kıyaslanmayacak kadar arttığı bir döneme denk gelmektedirler. Sözgelimi her ilçede lise, pek çok ilçede ise en az bir yükseköğretim kurumu vardır.

Çalışma grubunun kodlanmasında yazı, rakam ve yazı şeklinde bir kullanım tercih edilmiştir. Sözgelimi "Altmış01E" kodunda "Altmış", kişinin altmış kuşağı ile tanımlanan gruptan olduğunu; "01" onun bu kuşak içinde yaş sırasını; "E" ise cinsiyetini yani erkek olduğunu göstermektedir. Yine "Seksen03K" kodunda, "Seksen" kişinin seksen kuşağı ile tanımlanan gruptan olduğu, "03" onun bu kuşak içinde yaş sırasını ve "K" ise cinsiyetini yani kadın olduğunu tanımlamaktadır.

Görüşülenlerin 28'i erkek, 2'si kadındır. Kadın sayısının azlığı önemli ölçüde altmış ve yetmiş kuşağı içinde muhalif kadın sayısının azlığı ile ilgilidir. Çünkü her iki kuşağın verdiği isimlerin içinde kadın, neredeyse yoktu. Saydıkları bir iki isim ise yurt dışında yaşamaktaydı. Seksen kuşağında ise daha çok kadına ulaşmak istenildi fakat sadece ikisi görüşmeyi kabul etti. Grup, mesleki açıdan oldukça heterojen bir yapı arz etmektedir. Avukat, doktor, mühendis, öğretmen, iktisatçı, antropolog, edebiyatçı/yayıncı gibi mesleklerden oluşmaktadır. Eski bir milletvekili ve iki kişi de görüşme sırasında iki farklı siyasi partide genel başkan yardımcısı olarak siyaset yapmaktaydı. Görüşmecilerin çoğu genel lise mezunu olmakla birlikte seksen sonrası kuşaktan bir fen lisesi, bir anadolu lisesi mezunu vardır. Yine seksen sonraki kuşaktan üç kişi yüksek lisans mezunu, biri doktoraya devam ediyor ve doktorlar da tıpta uzmanlık yapmışlardır. Doktorların ikisi altmış grubundandır. Görüşülen kişilere ilişkin ayrıntılı bilgiler Ek I ve Ek II'de yer almaktadır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırma, öğrencilerin özneleşme süreçlerini kendi ifadelerinden hareketle çözümlenmesine dayanmaktadır. Bu nedenle araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmaya konu olan bireylerin araştırma süreçlerinde özneleşmelerine imkân veren bir yöntemdir. Caymaz'a göre (2007: 58) derinlemesine

görüşme tekniği nitel bir çalışma biçimi olup, nicel çalışmaların yetersiz kaldığı, rakamlarla ölçülebilirliği tartışmalı olabilecek fenomenlerin incelenmesinde kullanılmaktadır. "Bu teknik sayesinde insan davranışlarındaki uyumlulukları, sosyal eğilimleri tarihsel bir çerçeveye veya kişisel ve kolektif hayat hikâyeleri içerisine oturtarak anlaşılır hale getirmek mümkündür (Beaud, 1996: 234 akt. Caymaz, 2007: 58).

Geray (2006: 164) ise derinlemesine görüşme tekniğini "insanların ne düşündüğünü öğrenmek istiyorsan sor" ilkesine dayandığını belirtmektedir. Çünkü verilen cevapların her biri bir toplumsal etkinlik, bir öznenin/eyleyicinin eylemi olarak değerlendirilir. Görüşmelerdeki cümlelerin tamamı, yanlış ya da doğru olarak değerlendirilmez. Bu araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin/cümlelerin doğru ya da yanlışlıklarına bakılmaksızın içinde bulunduğu koşulların ya da değerlendirildiği koşullardaki toplumsal bağlamında değerlendirilmiştir.

Derinlemesine görüşme için yarı yapılandırılmış bir veri toplama aracı (görüşme formu) geliştirilmiştir [5](Ek:I). Görüşmeler için üç tür soru kümesi oluşturulmuştur. İlk soru kümesinin odaklandığı "yaşam öyküsü" anlatılarında bireylerin sosyalizasyonundaki temel işlevi dikkate alınarak "aile arka planı" bir ya da iki kuşak geriye giderek anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede; doğum yeri, yaşı, mezun olduğu okullar ve yılları, yatılılık/gündüzlülük, mesleği, nerede yaşadığı, etnik-bölgesel kökeni, din ve inancı, ailenin siyasal kimliği ve ailenin eğitim durumu/düzeyini öğrenmek için bir dizi soru sorulmuştur. Tarihsel olarak önemli misyonlar yüklenmiş ya da feodal ailelerden olanlara ayrıca ek sorular yöneltilmiştir.

İkinci soru kümesi okul ve bilgi ile ilişkilerine dair deneyimlerini anlamaya yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Bu sorular, okul ile ilişki, okul yönetimi ve kurallar, okulun resmi kültürü ile ilişki, öğretmenler ile ilişki, bilgi ile ilişki ve arkadaşlık ilişkilerini sorgulayan bir ana soru ve bir dizi alt sorudan oluşmaktadır Görüşme sırasında ortaya çıkan özgün durumlara göre başka sorular da sorulmuştur.

Üçüncü soru kümesinde ise, bireylerin okul ve kimlik konusuna ilişkin düşünceleri ile yaşam deneyimlerine ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşülenlerin "okul ve kimlik ilişkisi konusundaki düşünceleri; "okulun hedeflediği "biz"in içinde kendini görüp görmediği",

[5] Görüşme formu hazırlanırken görüşüne başvurulan uzmanlar: L. Işıl Ünal (Ankara Üniversitesi, EBF), Fevziye Sayılan (Ankara Üniversitesi, EBF), Ertuğrul R. Turan (Ankara Üniversitesi, DTCF), Bayram Bıçak (Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, EF), Selma Kaya (Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, EF), Dr. Handan Çağlayan (Eğitim-Sen, Siyaset Bilimi). Sendika uzmanı-Yazar

“okulda biz ve öteki ayrımını yaşayıp yaşamadığı,” “temsiller/semboller ile kendilerini ifade edip etmedikleri”, “okulda nasıl kendileri oldukları”, “kendilerinin/arkadaşlarının okulda nasıl bilindiği/tanındığı” sorularıyla öğrenilmeye çalışılmıştır. Yine “eğitimin yaşamlarındaki yeri” için ise “okulun neler kazandırdığını/kaybettirdiğini”, “meslek seçiminde nelerin etkili olduğu”, “Türkiye’nin temel sorunlarına -laiklik, din, devlet, ekonomi, Avrupa Birliği vs..- ilişkin görüşleri”, “Kendilerini nasıl tanımladıkları/Başkalarının onları nasıl tanımladıkları” gibi sorular sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bourdieu (1993 akt. Caymaz, 2007: 59), mutlak doğruların hiçbir yöntem kitabında yer almadığını, en iyi yöntemin uygulamadan öğrenildiğini ifade ederek yöntemin araştırmanın dinamikliğine uyum sağlama kabiliyetine işaret etmektedir. Nitekim bu araştırmada da farklı zaman ve koşullarda okul deneyimlerini incelediğimiz çalışma grubundan kişilerin deneyimlerinin özgünlüğü esas alınarak görüşmenin akışı içinde, gerektiğinde, konuyu anlamayı kolaylaştıracak farklı sorular sorulmuştur.

Çalışmaya konu edilen “muhaliflerden”den oluşan otuz kişilik grubun ve arkadaşlarının okul ve siyaset deneyimlerini inceleyen araştırmalar, makaleler, anılar ve benzeri çalışmalar üzerinden literatür taraması yapılmıştır. Bu yönüyle çalışma belgelere dayalı analitik bir çalışmadır. Araştırmada görüşmelerden elde edilen verilerin yorumlanmasında çalışma grubunu oluşturan muhaliflerin ve dönemlerine ilişkin araştırmalar, makaleler, anılar ve benzeri çalışmalara başvurulmuştur.

Görüşme sırasında araştırmacıyla muhatabı arasında kurulan ilişkinin birincinin lehine bir tür güç ilişkisi olduğunu öne süren Bourdieu, buradan hareketle her ne kadar tamamıyla tarafsız olamayacağını düşünse de en azından görüşmenin “baskıcı olmayan” bir iletişim, yani görece eşitlikçi bir fikir alışverişi şeklinde gerçekleştirilmesi gerektiğinin altını çizer. Bourdieu (akt. Caymaz, 2007: 59-60), görüşme ortamında gözlenen söz konusu tahakküm ilişkisinin iki önemli nedeni olduğunu belirtmektedir: *Birincisi,* araştırmacının oyunun kurallarını belirleyen kişi olarak muhatabı karşısında üstün konumda olmasıdır. Görüşmeye konu olan araştırmanın amaçlarına vakıf olması ve elde edilecek bilgilerin ne şekilde kullanılacağına karar verecek olması onu muhatabı karşısında üstün bir konuma yerleştirecektir. *İkincisi,* “sermayelerin” (ekonomik, kültürel, sembolik), görüşmenin aktörleri arasında eşitsiz bir dağılımının söz konusu olmasıdır. Özellikle kültürel sermayenin mülkiyeti meselesindeki eşitsizlik, araştırmacıyı muhatabı karşısında avantajlı bir konuma

getirmektedir. Bu iki temel faktör, görüşme sürecinde kurulan ilişkiye "sembolik şiddet" (Weininger, 2009) biçiminde yansımaktadır. "Sembolik şiddet" tamamen yok edilmese de iletişim üzerindeki olumsuz etkileri azaltılabilir.

Bourdieu'nun sembolik şiddet konusundaki uyarısı dikkate alınarak görüşmeden önce görüşmecilerin çalışmanın amacı ve yöntemi konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşme kayıtlarının gizliliğine azami derecede uyulacağı, çalışmada isimleriyle değil, onları temsil eden bir kod ile yer alacakları ve istemedikleri ifadelerin çalışmada kullanılmayacağı güvencesi verilmiştir. Görüşme sırasında görüşülenlerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri için biçimsel olmayan bir yöntem izlenmiş ve görüşmenin "sohbet/muhabbet" içinde geçmesi için çaba sarf edilmiştir. Görüşmeler sırasında herhangi bir yönlendirme yapılmadan görüşülenlerin deneyimlerini kendi ifadeler ile anlatmalarına ve tanımlamalarına imkân veren bir tutum sergilenmiştir.

Çalışma grubuna alınan otuz kişilik gruptan yirmi üç kişi ile tek tek ve yedi kişi ile toplu görüşme yapılmıştır. Toplu görüşme yapılan yedi kişi "Seksen" ile kodlanan grup içinde yer almaktadırlar. Söz konusu yedi kişi ile zaman ve mekân açısından tek tek derinlemesine görüşme olanağı olmadığından görüşme toplu olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmlerin yirmidokuzu Türkçe biri ise Kürtçenin Zazaca lehçesi ile yapılmıştır. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerin süreleri en az bir en fazla üç saatdir.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sürecinde öncellikle ses kayıtlarının deşifresi yapıldı. Ses kayıtları görüşülenlerin ifadelerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan, görüşme sırasındaki atmosferi de yansıtan bir şekilde yapıldı. Deşifre edilen metinler tekrar tekrar okundu. Görüşmecilerin aynı sorulara verdikleri cevaplar kendi bağlamları ile birlikte alt alta toplandı. Ortaya çıkan metinler tekrar okunarak ilgili soru ile ilişkileri konusunda emin olundu. Bu şekilde elde edilen metinler araştırmacı ve diğer bir akademisyen tarafından ayrı ayrı okunarak temalar ve alt temalar bulundu. İki çalışma karşılaştırıldı; ana temalarda aynı temalar saptanmasına karşın alt temalarda farklılıklar olduğu görüldü. Alt temalardaki farklılıklar ve diğer temalar danışmanın önerileri doğrultutunda tekrar düzenlendi. Bu şekilde elde edilen metinlerde tematik bir bütünlük sağlanarak aynı tema altında kalan bölümler beraber yorumlandı.

Çalışma "özneleşme sürecinde okul ve bilgi ile ilişki"yi incelediğinden öğrencilerin okul içinde ve eğitim yaşamlarında okul ve bilgi ile ilişki sürecinde "özne" stratejileri

saptanmaya çalışıldı. Özneleşme hallerinin hangi bağlamda gerçekleştiği, içine yerleştiği konum ve diğer öznelerle kurduğu ilişkiden yola çıkılarak üretilen bağıntı içinde çözümlenmeye çalışıldı. Yine öznelerin kimlik bileşenleri bağıntı içine yerleştirilmeye çalışıldı.

Nitel araştırmanın çalışma konusu olan kişilere tanıdığı özne olma imkânı, çözümleme ve yorumlama sürecinde azami derecede görüşülenlere tanındı. Herhangi bir konudaki saptama mümkün olduğu kadar görüşülenlerin kendi ifadelerinden verilmeye çalışıldı. Deneyimlerin yaşandığı bağıntının betimlenmesinde de yine görüşülenlerin kendi ifadelerinden yararlanıldı. Bu şekilde ortalama onbeş yıl eğitim sistemi içinde kalmalarına karşın "görülmeyen", "yok kabul edilenlerin" varlığı ve görünürlülüğü kendi ifadeleri ile gösterilmeye çalışıldı.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları tematik bir şekilde düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda yedi tema saptanmıştır. Her tema, alt temalardan oluşmaktadır. Bu temalar; "Okulun "Değişken" Anlamı ya da Okulu Yeniden Anlamlandırmak", "Özneleşme Dinamiği Olarak Arkadaşlık", "Okulun Politikliğini Okulun Resmi Kültürü ile Deşifre Etmek", "Kutsal Öğretmen İmgesi Karşısında Öğrenci Stratejileri", "Meşru Bilgi Karşısında Stratejiler", "Okul Yönetimi Karşısında Özne Stratejileri", "Eğitim ve Kimlik" ve "Eğitim ve Yaşamdaki İzleri" başlıklarını taşımaktadır.

Okulun "Değişken" Anlamı ya da Okulu Yeniden Anlamlandırmak

Kürtlerin genelde eğitime özelde okula yükledikleri anlamın saptanması onların okula ilişkin davranışlarını anlamada yol göstericidir. Bunun için öncelikle Kürtlerin toplumsal dünyasında eğitimin anlamı ve eğitim kurumlarına ilişkin saptamalar aktarılmaktadır. Daha sonra çalışma grubunun kendileri ve ailelerinin eğitime yüklediği önem ve değeri öğrenmek için sorulan soruların cevapları ile Kürtlerin geleneksel eğitim anlayışının modern eğitim kurumları ile karşılaş(tırıl)ması neticesinde nasıl değiştiği izlenmeye çalışılmıştır.

Kürtler, yerleşiklik-göçebelik, şehirlilik-köylülük, lehçe ve din/mezhep gibi farklı özellikleri ile heterojen bir yapıya sahiptirler. Sözgelimi Kürtçe beş lehçe ile konuşulmaktadır. Yerleşim açısından şehirli, köylü ve göçebe Kürtler vardır. Din olarak çoğunlukla Müslüman olmakla birlikte, çok az sayıda Yezidiliği benimseyenler de vardır. Müslüman Kürtler kendi içinde Alevi-Sünni gibi itikadi ve Şafii-Hanefi gibi farklı ameli mezheplere ayrılırlar. Bu heterojen yapıları kuşkusuz eğitim kurumları için de geçerlidir. Gerçekten de eğitim için bir bütünlükten ve eşzamanlılıktan söz etmek de mümkün değildir. Bu nedenle var olan eğitim ve kurumları tüm Kürtler için değil söz konusu kurumların bulunduğu yer için geçerlidir. Sözgelimi Sünni Kürtlerin en eski ve güçlü kurumları olan medreseler göçebe Kürtler arasında yok iken, Alevi Kürtler arasında 20. yüzyılın başlarına kadar rastlanmakla birlikte bugün artık Alevi Kürtler arasında medreselere rastlanılmamaktadır.

Medreseler Kürtlerin en köklü eğitim kurumları sayılabilir. Medreselerden önce eğitim, "mir"lerin (bey) konaklarında sadece onların çocuklarına okuma yazma gibi bazı sınırlı alanlarda öğretim veren aynı zamanda "mir"lere danışmanlık yapan "rusıpi" ya da "akılbentler" ile "mirza" denilen hocalar tarafından yapılmaktaydı. Sözkonusu kişiler düzenli

bir eğitimleri olmayan fakat güngörmüş ya da okur-yazarlık gibi niteliklere sahip kişilerdir. Kürtlerde kurumsal eğitimin medreseler ile başladığı söylenebilir. Medreseler çoğunlukla Sünni Kürtlerin yaşadığı coğrafyada olmasına karşın Alevi Kürtler'de de görülmektedir. Nitekim 1900'lü yılların başında Alevi olan Dersimi'nin (1997: 14) babası Mila İbrahim'in Hozat'ın Axzunik köyünde bir medresesi vardır. Mekteplerin Osmanlı modernleşmesi ile birlikte açılmaya başladığı ve Cumhuriyet ile birlikte devam ettiği bilinmektedir. Sözgelimi Dersimi (1997: 17, 18,19), 1900 yılında Hozat'da üç sınıflı iptidaî ile üç sınıflı rüştiye ve Elazığ'da da askeri rüştiye mektebi ile sultani mektebinden söz etmektedir. Ayrıca Dersimi, Kürtlerin eğitime büyük bir ilgi gösterdiklerini fakat okumanın gerektirdiği mali külfetler ve okul kontenjanlarının sınırlı olmasının Kürtlerin okullaşmasını olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Eğitimlilik Kürtler için saygın bir özelliktir. Tan (2009: 55), saygın bir molla'nın önünde ağa, bey ya da eşrafın yürümediğini yazmaktadır. Okur-yazarlık bile bireylerin toplum içinde tanınmışlıklarının (Dersimi, 1997: 13) sebebi olabilmektedir. Ayrıca eğitim Kürt toplumunda bazı toplumsal tabakalar arasında geçişkenlik sağlayan bir faktör sayılabilir. Fekuhi (2008), beylerin çocuklarına okuma-yazma öğreten "mirza"ları evin bir kızı ile evlendirilerek aileye katılmaya çalışıldığını belirtmektedir. Ağa, bey ve şeyhlerin avamdan Kürtlere kızlarını vermedikleri düşünülürse, eğitimin bu anlamda geçişkenlik sağlayan bir faktör olarak çalıştığını söyleyebiliriz. Yine birkaç kuşak "mele/mala" (molla) yetiştiren aileler diğer Kürt seçkin aileleri gibi saygı görürler. Kürt seçkinleri gibi onlar da kendilerini ortalama Kürt'ten ayırmak için "malmela/keyemalan" (hoca ailesi) sıfatı ile tanıtırlar.

Ortalama bir Kürt, eğitimi okuma anlamına gelen "xwendin/wendiş" sözcükleri ile ifade eder. Çünkü eğitim, medrese eğitiminin bir gereği olarak, bir dizi kitabı okumaktır. Aslında medrese müfredatını oluşturan ilimler, *"lisanî ilimler, akli/ felsefi ilimler ve şer'î ilimler"* olmak üzere genel bir tasnifle üçe ayrılabilir. *Şer'î ilimlerle*; İslâm dininin temel kaynakları olan Kur'an, Sünnet (İslâm Peygamberinin sözleri ve uygulamaları) ve bunlardan çıkarılan itikad, fıkıh/usul-i fıkıh ve tasavvufa ilişkin bilgilerdir. *Aklî ilimler*, klasik anlamda felsefe ve onun içerdiği alt branşlardan oluşmaktadır. *Lisanî ilimler* ise temelde on iki ilimdir; nahiv, sarf, aruz, kafiye, lüğat, karz, inşâ, hatt, beyan, meânî, muhâdara, iştikâk[6] (El-Haşimi, 1998: 17-18).

[6] Nahiv; sentaks, Sarf; morfoloji, Lüğat; kelime bilgisi, İnşâ; nesir yazma, Hatt; yazı, Beyan; anlatım, Meânî; anlamın bilgisi, Muhâdara; hitabet, İştikâk; kelime türetme, Aruz; vezin bilgisi.

Halk arasında medrese ilimlerini ifade etmek için "diweyes ilm/duwazde ilm" (oniki ilim) tabiri kullanılmaktadır. Ancak öyle anlaşılıyor ki bu niteleme aslında sadece medresede okutulan lisanî ilimlere mahsustur. Bu da "lisanî ilimlerin" diğer kaynaklardan yararlanmak için son derece fonksiyonel olmasından kaynaklanıyor olabilir. Medrese eğitiminde "diweyes ilm/duwazde ilm" ile isimlendirilen oniki alandan oluşan bir müfredattan geçmek gerekiyor. Diğer bir ifade ile sözkonusu alanlarla ilgili bir dizi kitap okumak gerekmektedir.

Şeyh Ubeydullah Nehri'nin 1880'li yıllarda Rus ve İran elçilerine yazdığı mektuplarda Kürtlerin perişaniyetinden, onurlarını kaybettiğinden söz ederken bir eğitim kurumlarının olmadığını yazar (Celîl, 2007: 43,44). Söz konusu mektuplarda Kürtlerin eğitimsizliği onursuzluk ile birlikte anılmaktadır. Diğer bir deyişle "kalemsizlik" ya da "kalemin zayıf olması" Kürtlerin perişaniyetinin bir sebebi olarak görülür. Sonraki dönemlerde de eğitimin Kürtler için bir güçlenme ya da mücadele aracı olduğunu görmekteyiz. Cumhuriyetin kurulmasından sonra ülkeyi terk etmek zorunda kalan ve Suriye'de örgütlenen Kürtlerin çıkardığı Hawar dergisinde, eğitim ve bilginin simgesi "kalem"in siyasal mücadelenin çok değerli araçlarından biri olarak ucunun sivriltilmesi gerektiği (Aydınkaya, 2010: 221) vurgulanmıştır. Cumhuriyetin elitleri de eğitim konusunda aynı düşüncededir. Mardin'e okul isteyen bir milletvekiline, Cumhuriyetin ilk milli eğitim bakanlarından Mustafa Necati'nin verdiği "kılıcı zor elinizden aldık, şimdi kalem mi verelim" (Bucak, 1991: 66) cevabı her ikisinin de kalemi bir güç aracı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Cumhuriyet yönetiminin Kürtlerin eğitimi konusundaki uygulamalarının sonuçlarını döneme tanıklık eden görüşme grubundan Altmış01E şöyle anlatmaktadır:

> Doğuda "okumasın ve zengin olmasın" kuralı vardı… Devlette geçerli olan. Bunu başbakanlık yapanlar söylüyor. Böyle bir dönem yaşamışız. [Diyarbakır'da] Şeyh Said isyanı sonrası da lise kapatılmış ve orada öğretmen okulu kapatılmış. Yalnız orda ortaokul vardı. Çevrede de başka ortaokul [yok], hep Adana'ya gidip okuyorlardı. Ben gittiğimde lise de açılmıştı. Lise açıldı. Ortaokul, lise birlikte devam edip eğitime başlamıştı. Çünkü galiba orda okuyan çocuklarda isyandan sonraki havanın etkisi altında gençler varmış. Fakat benim öğrencilik yıllarımda hiç kimse Kürt kelimesini ağzına almıyordu. Kimse ağzına almadı. Liseyi bitirinceye kadar hiç ama hiç kimse. O güne kadar da köylü olanlara Kürt'tür, şehirli olanlar Türk'tür. Böyle, telakki bu. (Altmış01E)

Altmış01E'in bahsettiği 1925 Şeyh Said isyanı sonrası siyasi havayı 1930 yılında Maden'de ortaokul olmadığı için Diyarbakır'a giden Zaza (2000: 62) okulda "gergin bir hava" olduğunu; özellikle Türk kökenli memurların çocuklarıyla Diyarbakırlılar ya da çevreden gelenler arasında gerginliğin daha çok olduğunu aktarmaktadır. Zaza, "Bir Kürt Olarak Yaşamım" adlı eserinde, okulun Kürtleri yoğun bir Türkleştirme siyasetine maruz

bıraktığını verdiği bir örnekle anlatmaktadır: "Bir gün okul müdürü, Kürtçe konuşurken yakalanan bir üçüncü sınıf öğrencisine Türkiye'de Türkçe konuşmak zorunda olduğunu ve her türlü başka dili konuşmanın yasak olduğunu hatırlatır. Öğrenci anadilini konuşmaya devam edeceğini söyler. Toplanan disiplin kurulu öğrencinin okul ile ilişkisini keser".

Fakat Cumhuriyetin eğitim konusundaki uygulamaları eğitimin amaçları ve eğitsel süreçler açısından değişmese de eğitim kurumlarından yararlanma açısından zaman içinde değişmektedir. Başlangıçta devletin "kılıcı zorla alınan Kürdün eline kalem vermeye" niyeti yoktur, hatta 1935'e kadar okullarda "okulların azlığından dolayı" öncelik Türkler'e verilir, fakat bu uygulama çok işe yaramaz (Öztürk, 2007: 62). Yeğen (2006: 13) eğitim alanında eğitim alanının piyasaya açılma tarihi olan 1980'e kadar esaslı bir ayrımcılık olmadığını ifade etmektedir. Yeğen'in bu düşüncesine karşın 1980 öncesi Kürt siyasal aktörlerinin eğitim talepleri Cumhuriyetin yurttaşlarına sağladığı eğitimden "eşit" şekilde yararlanma "fırsatı"nın Kürtleri tatmin etmediği görülmektedir.

Eğitim konusu 1980 öncesi dönemin siyasal aktörlerinin en önemli talepleri arasında da görülmektedir. Ünlü "Doğu Mitinglerinde"[7] öne çıkan taleplerin başında "okul" gelmektedir. Nitekim "Batıya Okul-Yol, Doğuya Jandarma-Karakol" biçimindeki pankartların açıldığı Siverek Mitingi'nde konuşmacılar okul konusundaki eksikliklere dikkat çekmekte ve eğitim olanaklarının çoğaltılmasını talep etmektedirler (Gelawej, 2007). Doğu Mitinglerinin aktörlerinden olan TKDP'nin liderlerinden Said Elçi'nin konuşmasında şöyle demektedir:

> En basitini sizlere Siverek'i ele alıyorum. Siverek 35 bin nüfuslu bir kazadır, 387 tane köy vardır. Bu 387 tane köyünde 39 tane okul vardır. (…) Eğer onların öğrenmek vasıtaları yoksa işte biz sizin huzurunuzda onlara söylüyoruz. Yol istiyoruz, fabrika istiyoruz, okul istiyoruz, üniversite istiyoruz. 20. yüzyılın medeniyetine lüzumlu bütün vasıtaları istiyoruz. Onları bize vermemek suçtur, cinayettir arkadaşlar!

Aynı mitingte konuşan ve ortaokul öğrencisi olan Newzat Sağnıç da eğitim/okul ve Kürtçe eğitim talebini, "Benim arzum Türkiye'de bana Kürtçe okuma yazma hakkı verilmelidir. Bu benim en tabii hakkımdır. Bu hakkı aramak da siz abilerime düşer. Bizce Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da okullar yetersizdir." şeklinde ifade etmektedir (Gelawej, 2007).

[7] Doğu Mitingleri:1967 Eylül ve Ekim aylarında "Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun Geri Kalmışlığını Protesto Mitingleri" adı altında, Diyarbakır, Silvan, Siverek, Batman, Tunceli, Ağrı ve Ankara'da yapılmış mitinglerdir. TİP ve TKDP tarafından düzenlenen mitinglerin amacı bölgenin geri kalmışlığına dikkat çekmektir (Beşikçi, 1992: 15).

Kürtlerin eğitim taleplerinin sayısal anlamda gerçekleştiğini fakat sayısal artışın kendi amaçları değil, Cumhuriyetin politikaları doğrultusunda şekillendiğini hatırladığımızda Kürtlerin bu durumda okul ile ilişkileri önem kazanmaktadır. Çalışmada öğrencilerin okul ile ilişkilerini "Okula gitmeden önce okul hakkında ne düşündüklerini, okul ile ilk karşılaşmaları, okulun fiziki yapısı, okul ortamı, eğitim dilini bilme düzeyleri, bilmeyenlerin neler yaşadığı, okulu neye benzettikleri, okula neden gittikleri, okuldan beklentileri"ne ilişkin sorular ile tanımlamaları sağlanmaya çalışıldı. Öğrencilerin okul ile ilişkilerinde okula ilişkin algılarının okula gitmeden önce ve okul ile ilişkileri sonrası nasıl değiştiğini okul ile ilişkilerinde yerleştikleri konumu ve öznelik durumlarını anlamaya çalıştık.

Aile İçin Okul

Bir Disiplin Aracı Olarak Okul

Çalışmanın önemli bulgularından biri ailelerin okula ilişkin öznelik konumudur. Çünkü aileler okula kendi amaçları doğrultusunda işlevler yüklemektedir. Bir bakıma okulu kendi özgül amaçları açısından araçlaştırdıkları görülmektedir. Sözgelimi aileler okulu çocukları "sokaktan kurtarmak", "haylazlığından kurtulmak" gibi amaçları için bir disiplin aracı olarak görmüşlerdir. Öğrenciliği farklı dönemlerde geçen dört öğrencinin ailesi okulu bir disiplin aracı olarak kullanmıştır.. Altmış01E, 1925 Şeyh Said olayının sıcak etkilerinin olduğu bir ortamda, Lice'de büyümüştür. Buna karşın, devlete ve kurumlarına karşı var olan olumsuz hava, ailenin okula yönelik algısını olumsuz yönde etkilememiştir. Altmış01E, ailenin kendisini disipline etmek için okula gönderdiğini aşağıdaki gibi anlatmaktadır:

> Artık yeter sen[nin] sokaklarda gezdiğin. Bana bi çift ayakkabı aldılar. O güne kadar yalınayak dolaşıyorduk, ayakkabı aldılar. Bir pantolon uydurdular, götürdüler beni okula. Ailem sokakta dolaşacağına okuluna git. Sadece sokaktan beni koparmak istiyorlardı. Köpeklerin arkasından koşuyoruz, damdan atlıyoruz, dereden atlıyoruz, kelebek tutuyoruz… Bizim öyle işte çocuk oyunlarımız. Yağmur duasına çıkıyoruz çocuklarla toplu halde. Tekerlemeler var onları okuyoruz, hanımlardan bulgur topluyoruz. Kendi aramızda çocukça bir şeyler yapıyoruz. Pişiyoruz falan… Kız çocukları, erkek çocukları falan. Hepimiz 5, 6, 7 yaşlarında çocuklardık. Âşık ve cevizle oynuyoruz. Topaç çeviren çok yetenekli çocuklar var. Odundan topaç yontuyoruz. Ucuna at nalı için kullanılan çiviler var çakıyorlar, çok güzel topaç yapıyorlardı ama ben beceremiyordum. Onlar yapılıyor ben onlarla oynuyorum. Böyleydi çocukluğumuz. Sokaktan çıktığımız yoktu. Ve beni sokaktan kurtarmak "yeter artık sokakta gezdiğin sen sokak çocuğu olacaksın gel git okula" diye gönderdiler. (Altmış01E)

Büyük Berazi aşiretinden olan Altmış09E, ailenin "okumaya" karşı olumlu tavrını "okuyun diyordu tabii" şeklinde ifade etmektedir. Fakat ailenin okulun taşıdığı bilgi ve değerlere ilişkin kaygıları vardır. Altmış09E ailenin bu kaygısını "o şeytani bir okuldur"

ifadesiyle aktarmaktadır. Osmanlının son dönemlerinden itibaren başlayan medrese-mektep çelişkisine bir de devlet ile yaşanan sorunlar eklendiğinde "şeytanîlik" tanımlaması ile okulun meşruiyetinin sorgulandığı ve okulda saklı iktidarın deşifre edildiği görülmektedir. Ailenin okula ilişkin kimi çekincelerinin olduğu ve medresenin de "okuma" için bir alternatif olduğu düşünülürse okul daha farklı bir amaç için tercih edilmelidir. Bu durumda Altmış09E'nin okula gönderilmesinin amacı ailenin öğrencinin kavgacı kişiliğini disipline etme olduğu anlaşılıyor:

> Benim abim medreseye gidiyordu. [Babam] beni okula gönderdi. Çok aksi, bi de kavgacı biri olduğum [için]. [Babam] diyor "o şeytani bir okuldur". O öyle diyorlardı. Şimdi mesela diyorlar ki "iyi ki seni göndermişim" filan diyorlar. Gerçi orda İstiklal Marşı filan okunuyor, çok rahatsız oluyorlardı. "Kahraman ırk", burada onu Kürtlüğe aykırı olarak adlandırıyorlardı. Orada bizi aşağılıyor gibi bir netice çıkartıyorlardı. (Altmış09E)

Okula göndererek disipline etme amacının Seksen07E, Seksen08E için de söz konusu olduğunu görmekteyiz. Bu defa okulun disiplin edici yönünden öğrencinin eğitime devam ettirmesini sağlamak için yararlanılmaktadır. Türkçe bilmediği için "sürekli dayak yiyen" Seksen07E okulu sevmemekte ve okula gitmek istememektedir. Ailenin bu duruma karşı kullandığı strateji okul değiştirme şeklinde olmaktadır. Benzer bir durum Seksen08E için de söz konusudur. Seksen08E bu durumu "babamın ve annemin disiplin amaçlı okutması var" ifadesi ile açıklamaktadır. Her iki öğrencinin de imam hatip lisesine gönderilmesi öğrenciler tarafından "disipline etme" olarak anlaşılmıştır. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için başvurduğu disiplinin işlevselliği aileler tarafından da fark edilmiştir. Ailenin onayladığı disiplin aracı, öğrencilerin okula devamlarını sağlamakta fakat onaylamadığı bir otoriteye uymayı öğretmekte diğer bir ifade ile "dışarıdan disipline edilmeye" alıştırılmaktadır. Bu da öğrencinin okulda özneleşmesini zayıflatan bir faktör olmaktadır.

Bir Yatırım Aracı Olarak Okul

Ailelerin okula ilişkin beklentilerinden birisi onun bir yatırım aracı olarak görülmesiyle ilgilidir. Okulun bu özelliği aile fertlerinin ve çevrede "mekteplilerin" yaptığı işlerden de anlaşılmaktadır. Babasının kendisi ile ilgili düşüncesini "okuycan diye bişey yoktu, babamın kafasında böyle bi düşünce yok" şeklinde ifade eden Altmış01E, okulun sağladığı imkânları da saymaktadır. Sözgelimi, babası ve bir amcaoğlu 3 yıllık ilkokulda okumuş. Baba memur olmuş. Bu kişi, öğrenciliğinde yaşadığı sosyal çevrede okulun sağladığı imkânları da görmektedir:

> İlkokulu bitiren arkadaşlarım çerçi dükkânında kâtiplik yaptılar. O zaman Lice'de çerçilik vardı. Lice'deki katırcılar Diyarbakır pazarından pazen alır, Amerikan bezi alır, götürdü onu satar. Satamazsa da mal mubadelesi için dağıtırdı. Takas yapardı. Karşılığında yün ve yağ toplardı. Ta Kars ovasına kadar giderlerdi. Hemen hemen Licelilerin uğraş alanı buydu. Bi bölümü Suriye'ye gider gelir kaçakçılık yapardı. İki işleri vardı; çünkü Lice'de bir ekim alanı yoktu, tarımcılık yoktu falan. Yani böyle olacaktı benim işim. (Altmış01E)

Amcaları köyde yaşayan fakat babası üç yıllık ilkokul okuyup memur olan Altmış02E, ailesinin okuldan açık bir beklentisini duymadığını; fakat okumanın getirilerinin hissedildiğini, "okuyanın bir şey olacağını hissediyorduk" şeklinde ifade etmektedir. Bu nedenle kendisi de okula gitme gereği duymaktadır, "Onu [okula neden gittiğini] hiç duyamıyorsun ama okula gitme gereğini duyuyorsun. Bir de demek ki şekillenmeden insanın bile bildiği şey okuyan bir şey olacak. Bunu hissediyorduk. Diyelim ki öğretmen olacak, memur olacak, ekmek sahibi olacak".

Medrese ve Osmanlı mekteplerinde eğitim almış, diğer bir deyişle eğitimin sağladığı toplumsal statüden yararlanmış aileler Cumhuriyet okullarından da yararlanma konusunda "girişimci" davranmaktadır. Ailesini, "Bizim aile malmeladır. Müderris evi gibi geçmişimiz var." şeklinde tanımlayan Altmış04E'nin ailesi, medrese geleneğini Osmanlı'nın son döneminde mektepliliğe dönüştürmüştür. Bitlis'te idadî okuyan babasının iki amcası nahiye müdürlüğü ve defterdarlık yapmıştır. Köy muhtarı olan babasının köye imece usulüyle okul yaptırmasını "Ailede okuma şeyi var hevesi var, halen de devam ediyor. O gelenekten olacak ki genlerimize işlemiş." şeklinde ifade ediyor. Eğitimin sağladığı statüyü kaybetmek istemeyen aile, Cumhuriyetin okullarını da bu amaçla kullanmıştır:

> Okulu zaten babam getirtti. Validen rica etti, babam muhtardı. O zaman imece usulüyle okullar yapılıyordu. Bir kısmını köylü yaptı, bir kısmını devlet malzeme verdi. Köylü imece usulü çalışıyordu. Babam da kontrol ediyordu o işi. Okul açıldıktan sonra, bir tane öğretmen geldi Siirt'ten. Bizim evde çocukları yazdı, hatırlıyorum. Rahmetli Av. Ş. E. faili meçhulden Tatvan'da şehit oldu, o bir numaraya yazıldı, ben iki numaraya yazıldım. O yedi yaşındaydı, ben on iki yaşındaydım. (Altmış 04E)

Benzer bir durum şehirli bir ailenin çocuğu olan Altmış05E'de de görülmektedir. Amcası Osmanlı okullarında okumuş ve subay olmuş. Cumhuriyet döneminde ise özel idarede memur olarak çalışmaya devam etmiş. Okulun sağladığı sonuçları gören biri olarak okul ile hiçbir sorunu olmamış. Aile de bu bilinçtedir; çünkü Altmış05E'in babasının daha "hayırlı bir yatırım" için çocuklarını okuttuğu anlaşılmaktadır:

> "Okuyun", diyordu. Çok sosyal bi adamdı, okul aile birliğindeydi. Çok yardımsever biriydi o, yoksul öğrencilere yardım ederdi. Çok gizli yardım ettiğini biliyorum. Zengin değildi ama fakir de değildi. Bireysel yardım da ederdi. Yardım da organize ederdi. Çok gizlice tembih etmiş, diyelim ki okulda açlıktan bayılan arkadaşımın evine ben sırtımda

> yiyecek götürürdüm. Babam böyle biriydi, okumamızı çok isterdi. Şöyle yani anektot da vardır. Amcam bir arsa aldı. O zaman Muş'ta özel idarede çalışıyor. Ben de ortaokuldayım. Hevesten "Baba sen niye almıyorsun". Otel çalıştırıyor, kahve çalıştırıyor onun sıcak parası olan. Aynen cevabı şudur. Dedi ki, "Oğlum ben bir arsa alsam dört düşman sahibi olurum." Yani dört tarafı kadastro görmemiş sınır kavgası çok olurdu. "Ben arsa alacağıma, sizleri okuturum". Miras olarak bana bıraktığı namaz takkesidir. Bi saatini bana verdiler kardeşlerim. Büyük erkek evlat olarak en değerli eşya olarak onu gördüler, saati, takkesi, mendili olarak (…) Ailemin beklentisi şuydu. Birisi kendimizi kurtarmak. Avukat olursan, subay olursan, hâkim olursan veyahut da doktor olursan kendini kurtarırsın. Aileye şöyle bi katkın olur, aileye manevi katkın olur, çok gurur duyuyorlar. Mesela ben… Ailenin ilk mezunu bendim. İlk üniversite mezunu benim. Beklentisi benim ailemin kendimi kurtarmam, bana gurur verirdi. (Altmış05E)

Okul, ailenin yaşam deneyimleri ya da ihtiyaçları doğrultusunda kullanışlı bir araç olarak görülmektedir. Bir Orta Anadolu Kürdü olan Altmış06E okula gitmesini, babasının "kentle yakın ilişkileri, Türkiye'de bürokrasinin ve okumanın değerini anlaması, askerde çektiği sıkıntı, köy ilişkilerinde okuma-yazma bilmemenin sıkıntısı" gibi nedenlere bağlamaktadır:

> Valla birincisi şuydu. Benim babamın kentle yakın ilişkileri vardı. Dolayısıyla Türkiye'de bürokrasiyi, en azından okumanın değerini anlamış; bir de askerde bulunduğu zaman sıkıntısını çekmiş, onun ötesinde kendi işte köy ilişkisinde, ilişkilerinde ise okuma yazma bilmemenin sıkıntısını çekmişti, onun için çok ateşli bir çocuklarını okutma taraftarı olan bir insandı, bu nedenlerden dolayı. (Altmış06E)

Altmış06E'nın babası okulun kazandıracaklarının okulun niteliği ile ilişkili olduğunun bilincindedir. Nitekim birleştirilmiş sınıflı okulun olduğu kendi köyündeki okul yerine şehirde ev tutup okula göndermiştir. Diğer bir değişle, daha yüksek bir kazanç için masraftan kaçınmamıştır: "Babam 5 sınıfın bir tek öğretmen tarafından okutulması halinde o öğrencilerden fazla bir şey çıkmayacağı gibi bir düşünceyle bizi kente gönderdi. Ve kente gönderirken de işin doğrusu 'okuyun, malımı mülkümü vermeye hazırım. Her şeyimi üstüne vermeye hazırım', diyen bir insan."

Atmışlı yılların yol, baraj ve benzeri mühendislik eserlerinin etkilediği geniş halk kitleleri çocuklarının da söz konusu meslekleri tercih etmelerini istemektedirler. Baraj inşaatında mühendislerle çalışan Altmış07E'nin babası çocuklarının da dönemin prestijli mesleklerinden mühendis olmasını istemektedir: "Babam baraj inşaatında mühendislerle birlikte çalışıyordu. Bizim de mühendis olmamızı istiyordu. İnşaat mühendisi. Kardeşim mühendis olmadı ama ben onun istediği mühendis olmasam da ziraat mühendisi oldum."

Ailenin okul deneyimleri ve sonuçları çocukların okul ile ilişkisinde önemli bir faktör olmaktadır. Okulun, ailesinde önemli bir fark yarattığını ifade eden Altmış08E, babasının

ilkokul üçe kadar okuduğunu, bu sayede memur olarak köyden şehre geldiğini, çocuklarının da üniversite okuyarak daha büyük şehirlere ve İngiltere'ye gittiklerini söylüyor:

> Babam ilkokul mezunu. Babam ilkokul üçe kadar okumuş. Köyde okumuş, sonra da Bingöl'de orman idaresinde bir kadro açmışlar, işe girmiş. Aşağıçarşı'dayken[8]. Şimdi okuyarak ilkokul mezunu olmamasına rağmen bir şehre yerleşmiş. Biz şehirden yetiştik Bingöl'den çıktık. Bingöl'den çıkıp ta Ankara'da okuyan kardeşlerim İngiltere'ye yerleştiler. Öyle bir şey oldu ki yukarıya doğru değil de bi yerlere doğru açıldılar. Her zaman okumamızı söylerdi. Çeketini satar gene bizi okuturdu. Nitekim altı kardeşimi de okuttu, üniversite de. "Benim gibi ufak memur olmayın büyük memur olun" diyordu. (Altmış 08E)

Suriye kökenli Barazi aşiretinin "mir" (bey) ailelerinden birine mensup Altmış09E, okul ile ilişkisini ailenin toplumsal konumu, yaşadığı göç travması ve 1925 Şeyh Said isyanına katılmış[9] ailenin tarihi ile açıklamaktadır. Altmış09E, ailesinin devlet ile yaşadıkları sorunlar dolayısıyla sürekli göç korkusu yaşadığını ifade etmektedir. Okul aile için "adam olmanın" yanısıra devlet gücünü arkasına almanın, güvenlik ihtiyacını karşılamanın bir yolu olarak görülmektedir:

> "Büyük adam olursun", diyorlardı. Onlar [için] büyük adam olmaksa hâkim olmaktır. O zaman avukat olayı pek şey değil. Sırtını devlette dayamış olmak, devlet otoritesini arkasına almış olmak büyük bir ihtiyaçtı. Evet, işte devletin adamı filan… Korkunç bir olaydı. Mesela bizim halkımızda en büyük şey devlet gücünü arkasına almak idi. Tabi "oku adam ol" vardı. Adam olma. Eğitim vardı. Bizim aile okuma şeyine inanırdı. Bizim aydınlanma şu bu. Arapça filan dediğim, hepsi okuma yazma bilirdi. Hatta çevre köyler gelirlerdi babam okuma yazma öğretirdi. Askerde öğrenmişti. Öğretiyordu herkese de. Yani biraz şey Kürt toplumunda bir kategoriydiler, mir'diler görmek istiyorlar. (Altmış09E)

Okulun anlamının toplumsal deneyimlerle ilişkili olarak algılandığı ve değiştiği görülmektedir. Yetmiş01E kendi bölgesinde 70'li yıllardan sonra okulun "hayatını kurtarmanın" bir aracı olarak görüldüğünü ifade etmektedir. 1925 Şeyh Said olayının sonuçlarının en şiddetli bir şekilde yaşanan yerlerden birinden olan Yetmiş01E'in bu ifadesi, toplumun okul yoluyla toplumsal ve iktisadi yaşama katılmaya başladığını göstermektedir. Söz konusu bölgede 1925 Şeyh Said olayından sonra devlete ve kurumlarına karşı bir soğukluk ve güvensizlik hâkim olmuştur:

> İlkokulda yasal zorunluluk vardı. Yasal zorunluluk erkekler için, daha sonra kızlar için de bu dönem zorlandı. Ama onun dışında artık kabul edilebilir durumdu. Köylü vatandaş için de "benim oğlum okusun, dil öğrensin, yani dünyaya gözlerini cahil açmasın." İlk zamanlarda ilkokulda çocuk okusun, memur olsun, hayatını kurtarsın şeyi yoktu. Sonraki yıllarda, 70'li yıllarda bu köylükte "oğlum okusa malımı mülkümü

[8] Aşağıçarşı, Bingöl'ün eski şehir merkezi.
[9] Ailenin 1925 Şeyh Said isyanına katılmış Alihan/Seyithan gibi meşhur "mahkûmları" vardır.

> satarım, oğlumu okuturum, adam olsun, hayatını kurtarsın." O yetmişli yılda bizim bölgede halk arasında köylülerde yerleşmeye başladı. (Yetmiş01E)

"Adam olma" ile okuldan sağlanacak getiri bazen iç içe geçmektedir. Ya da zamanla bir amaca diğer bir amaç daha eklenerek daha karmaşık hale gelmektedir. Babası çiftçi olan Yetmiş07E devlet memuru olarak özellikle ailenin "sağlık giderlerini" karşılamak istediği görülmektedir:

> "Okula gitmemizin temel sebebi babamın 'biz adam olmadık, siz bari adam olun' kelimesiydi. Adam olma hikâyesi ile başladı aslında babamızın felsefesi, bu kadar basit, adam olamadık. Hiç olmazsa siz olun, adam olun. Yani bir devlet memuru. Babam çiftçi. Maaşım olsun diye biraz küçük düşünürdü. Biz de o küçük düşüncenin içinde yığıldık yani. Sağlık giderleri paralıydı. Sağlık giderlerinin parasız olması için benim memur olmam gerekirdi."

Bölgenin büyük aşiretlerinden Cibran aşiretinden olan ve 1925 olayında ailesinden kırk kişiyi kaybetmiş Yetmiş08E'nin ailesinin eğitime ilişkin tepkileri, ailenin tarihsel mirası ile örtüşmektedir. Dedesi devlete olan mesafesinin bir gereği olarak çocukların okula gitmemesini dini bir gerekçeye dayandırarak istemezken, babası ise yeni toplumda ailenin saygınlığını ve gücünü korumak için şehir merkezinde ev tutarak çocukların okumasını sağlamıştır:

> Benim o kadar bilincim yok o konuda. Ailenin bize özendirdiği okusunlar. Dedem biraz okumaya da karşıydı. Dedem günah diyordu. Çocukları hatta özellikle kız çocuklarının [okula gitmesine] dedem çok karşıydı. Mümkün değildi. Babam, aslında çok dindar bi aile olmasına rağmen babam biliyor, nedense kafasına girmiş. O çok ilginç. O da önemsiyordu. Babam da okuma yazmayı askerlikte öğrenmiş. Aile biraz kendi durumlarıyla alakalı yani bizim gibi olmayacaklar, okuyacaklar bir yere gelcekler. Kendimize bakacaz, kendimiz bi yere gelecez, mutlu olma. "Falankesin oğlu doktor olmuş" derken, benim bir kardeşim dâhiliye uzmanı. O zaman benim babam [oğlum] dâhiliye doktoru olacak, dâhiliye uzmanı ne olur belki bilmezdi de belki bilirdi de. O zaman korkunç bişey olurdu, onun için. Zaten ilçede bir iki doktor vardı. (Yetmiş08E)

1980 sonrası kuşakta "ekonomik kaygılar"ın telafuz edildiğini görmekteyiz. Seksen sonrası kuşakta görülen ekonomik kaygılar 24 Ocak 1980 kararlarından sonra başlayan iktisadi liberalizasyon süreçlerinin kamuoyunun bilinçaltına ektiği iktisadi aklın eğitim alanındaki görüntülerinden biri olarak değerlendirilebilir. Seksen01E "iyi bir yönlendirme olmamasından dolayı ekonomik kaygıların" belirleyici olduğunu, Seksen02E açısından, koşullar başka seçenek sunmadığından, eğitim "hayata tutunma", "hayata atılma" anlamı taşıyordu. Seksen06E ise, kendi eğitiminin, "ekonomik ve sosyal hayatta yer alma" çabasıyla ilişkili olmakla birlikte, "babasının okuyamamaktan kaynaklanan ezikliğini" giderme anlamı da taşıdığını belirtmektedir:

> Eğitim sistemi doğru dürüst bir yönlendirme yapmadığı için ailenin çocuklardan ve eğitimden beklentileri ekonomik kaygılar olduğu için hayatımızın bizi sürüklediği yere gittik. Eğitim çok fazla bişey değiştirmedi aslında. Bu böyleydi aslında. Şu anda da o şekilde gidiyor. Eğitimcilikte de görüyorum uzun zamanlar. Dolayısıyla eğitim sürecinin çok sağlıklı işlemediğinin kanısındayım. Kendi geçmişim için. **(**Seksen01E)

> Doğrusu ekonomik… Diğer feodal ilişkiler açısından da düşünüldüğünde yapacağımız tek şey okumaktı bizim. Yani güçlü bir aile bağı, aynı zamanda bir sermaye birikimi de olmadığında bi çıkar yol olarak da bize empoze edildi. Bu manada okul bizim için hayata tutunma, hayata atılma anlamında bir anlam taşıyordu. Biz bunu sıkça vurguladık. Çünkü bizden önce yaşadıkları perspektif açıcı nitelikteydi. (Seksen02E)

> Sebebi ailemin ekonomik sosyal hayatta bir rol alma. Şimdi baba da bunun ezikliği var, ana da bunun ezilmişliği var. Hani belki şey "çok konuşan, iyi şeyler yapabilen çocuk" böyle düşünüyorlardı herhalde. **(**Seksen06E)

Okul her zaman iyi bir yatırım değildir; bazıları için okul ekonomik koşullardan dolayı çok kötü bir yatırımdır. Medrese geleneği olan bir aileden gelmesine rağmen ehliyet almak için ortaokul mezunu eşinin yardımları sayesinde dışarıdan ilkokulu bitirmiş bir babanın oğlu olan Yetmiş06E, kendisini "şehirde yaşayan, çok fazla aşiret dokusu olmayan yoksul bir şoför ailesinin çocuğu" olarak tanımlamaktadır. Okul onun babası için hiç de iyi bir yatırım değildir. Diğer örneklere bakıldığında süreç Yetmiş06E için ters işlemiştir. Çünkü Yetmiş06E, kalabalık ailesi için çalışmak zorunda olan babasının en önemli yardımcısıdır. Baba öğrencinin "bugünkü getirisini okulun gelecekteki getirisine" tercih etmektedir:

> Evet, o götürdü, babam götürdü. İlkokul zorunluydu zaten şehirde yaşıyorduk. Şimdi ortaokulda şöyle… O zaman serbestti. İsteyen gidiyor, istemeyen gitmiyor. Şimdi biliyorsunuz 8 yıl sorunu var. Taksiciydim, okul durağa yakındı. Mesela benim görevim arabayı yıkamak ve temizlemekti. Babam her sefere gittiğinde -önce minibüs sonra taksi- sefere hazır hale getirirdim. Bunlar okulu pek aksatmıyordu. Birkaç saat okula gidiyorsun, dönüyorsun. Bunlar okulu aksatmıyor, dönüyorsun işine bakıyorsun. Yâ da arada bir boş ders oluyor ya da uzun tenefüs oluyor gelip dönüyordum. Ortaokul ve liseye ses etmedi ve gereklerini de yapmadı. Bana elbise ve kitap almadı. Ben hep bir üst sınıftan o zaman kitaplar değişmezdi yıllarca aynı kitaplar okunurdu. Üst sınıfa giden bir kız vardı, banka müdürünün kızıydı. O kitaplarını çok temiz kullanırdı önce kâğıt üzerine naylon… Onun kitaplarını alırdım hep ben. Bi de lise birde elbise alındı ben elbiseyle bitirdim o liseyi düşünün yani 14 yaşından 17 yaşına kadar arada geçer boy uzaması şu bu biz uzadık kollar kısaldı yani paçalar kısaldı. Ama katlandık. (…) [Baba] tersi[ne] teşvik etmiyordu. Eğitim enstitüsünden birkaç defa alma girişiminde bulundu. Mesela ben Eğitim Enstitüsü okurken olaylar 70 yılların olayları vardı. Biraz onları bahane ederek, biraz ailenin ekonomik durumunu beyan ederek, beni alıp okumamaya davet ediyordu. Zaten bir ciddi bir çalışma vardı. Çoğu zaman evde kalmazdım, kovardı beni hep. (Yetmiş06E)

Eğitimin aileler tarafından farklı nedenlerle bir yatırım aracı olarak görülmesi kişiler ve dönemler itibariyle değişmekle birlikte eğitimin araçsallığı değişmemektedir. Fakat araçsallığa bazen "adam olma" gibi toplumca yüce bir amaç da eklenerek araçsallık da bir bakıma yüceltilmektedir. Kürt isyanlarından sonra halkın devletle kurduğu ilişkilerden birinin

okul üzerinden kurulduğu düşünülürse, toplumun bu algısının öğrenciyi okul karşısında daha kabul edici bir konuma da ittiği söylenebilir. Bunun da öğrencinin okulun ve ailenin amaçları yerine kendi amaçlarını gerçekleştirmek, diğer bir ifade ile özneleşme için daha fazla çaba sarfetmesi gerektirdiği açıktır.

Çocuk/Genç İçin Okul

Bir Görev ve Misyon Olarak Okumak

Okula neden gittiklerinin farkında olmayan öğrenciler, daha çok ailenin ya da toplumun kendilerine vermiş olduğu bir görevi yaparcasına okula gitmektedir. Altmış02E'nin toplumsal bir ritüele uyarcasına okula gittiğini, "Yapacak başka bir şey yok herkes okula gidiyor, ben de okula gidiyorum." şeklinde ifade etmektedir. Altmış05E babasının oğlunu hâkim görmesi için, Seksen04K de babasının kendisine yüklediği okuma misyonundan dolayı okuduğunu belirtmektedir:

> Benim okumam gerekiyor. Bitirmem gerekiyor o kadar, onun ötesinde bişey yok. Aslında benim hukuk okumamın büyük nedeni ailem… Babamın hâkim olarak görmesi yani devamlı o telkin edilmiş. Ben de onu devamlı mutlu edebilmek için tabi hukuk fakültesine girdim. Tabi onun hesabı tutmadı siyasetle uğraştığım için bunu bir memur olduğumda götürmem zordu. Bundan dolayı serbest olana seçtim. Babamın o hesabı tutmadı. Babam çok üzüldü. Yani artık ben bunu başka türlü de giderebilir miyim? Ben yedek subaydım. O sırada da hukuk fakültesi mezunlarına genel gönderme gönderiyor birliklere. Diyolar ki eğer istiyorsan askerlikte kal filan diye. Tesadüfen o yazıyı imza karşılığı veriyorlar yani eğer bildikleri hukukçu varsa. Bana imzalattığı bir suretini babam onu gördü öylesine ısrar etti. Askeri hâkim olabilmek için ben yok dedim beni yapmazlar. (Altmış05E)

> Evet öyle. Babam için çok önemliydi. Dedem okutmamıştı hep içerlenirdi. Ne pahasına olursa olsun okuyun derdi. Hatta orta birdeyken, yarım dönemde Antep'e taşındık. Uyum sağlayamadım. Babam çok kötü tepki gösterdi ama baskı da yapmadı. "Ne halin varsa gör" dedi. Ben de okula gitmedim. O anlamda çok üzüldüğünü, hastalandığını bilirim. Ama çocuk olduğun için çok farkına varmıyorsun. Babam istediği için, o okuyamamış, biz okuyacağız. Bana ne getirir gibi bir kaygı yoktu. O anlamda çok saygı da duyulurdu babama, bütün kızlarını okuttu diye. (Seksen04K)

Aileyi mutlu etme adına okula gitme Altmış05E'de olduğu gibi "siyasetle uğraşma" ailelerin hesabını boşa çıkarmaktadır. Öğrenciler ailelerinin kendilerine yüklediği "dönemin en prestijli mesleklerinden olan doktor, avukat ya da mühendis olma misyonu" ile siyasal amaçları nedeniyle yüklendikleri "misyon" arasında bir tercih yapmakta ve bazı öğrenciler tercihlerini siyasal misyonları doğrultusunda kullanmaktadır. Sözgelimi Altmış06 "başından beri denilebilirki bize dikte ettirilen bir şey vardı, ailenin ya doktoru ya avukatı ya da mühendisi" şeklinde ifade ettiği yolda ilerlediği fakat siyasallaşma sonrasında ailenin "avukatı yerine Kürtlerin avukatı" olduğunu belirtmektedir:

> Amacımız ta başından beri denilebilir ki bize dikte ettirilen bir şey vardı; ya doktor ya avukat ya da mühendis olacak, üç tane meslek. Doktorluk ve şeylik çok öndeydi. Şimdiki baktığım zaman o zaman da izah ediliyordu, "doktor olun gelip bize bakın gibi". Biliyorsunuz o zaman da toplu ölümler vardı ve bu toplu ölümlerin önüne geçilmesi için doktora ihtiyaç vardı. Hukuka ihtiyaç var. Devletle sorunları var. İşte adi sorunlar var. Bir aşiretin bir diğer aşiretle şey olmaya başladı. Ama bütün buna rağmen avukat olmama rağmen üstelik denilebilir ki ortaokuldan sonra doktor olduğum zaman ailemin doktoru değil, geniş ailenin, Kürtlerin doktoru olma. Avukat olduğum zaman da kendi aile avuktı olmayacağımı düşündüm. Öyle de yaptım… Hiçbir zaman kendi ailemin avukatı olmadım. **(**Altmış06E)

Benzer bir durum da Yetmiş02E için de sözkonusudur; çünkü ailenin "zeki çocuğu" olarak "mühendis olma misyonunun" ona yüklendiğini, bu nedenle okumak dışında bir seçeneğinin olmadığını ve bunu gerçekleştirmek için okuduğu ifade etmektedir. Fakat lise yıllarında Diyarbakır'ın politik atmosferinde politik gruplara dâhil olunca ailenin yüklediğin misyon geri planda kalır. Mühendisliğe gidemez, eğitim enstitüsü okur fakat kısa bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra "arkadaşlarının" isteği ile sendikacılık yapar.

Yukarıda aktarılan deneyimler öğrencilerin okulu kendilerine verilen bir misyon olarak görerek kendilerini okulun, ailenin ya da toplumun amaçlarını yerine getirmek üzere konumlandırmışken yeni politik kimlikleri ile misyon değişikliği yönünde tercih yapmışlardır. Öğrencilerin ailelerinin beklentilerinin dışına çıkarak tercih yapması "toplumsal bir ritüele uyarcasına okula gitme", "yapacak başka bir şey yok herkes okula gidiyor, ben de okula gidiyorum", ve "babanın oğlunu hâkim, mühendis, avukat görme" gibi edilgen konumlara karşın bir özenleşme pratiği olarak öne çıkmaktadır.

Bir Mekân Olarak Okul ve Okulun Dili

Mekân ve mekânın iklimi onu kuran iktidarın ideolojisine içkindir. Mekân bir amaca yönelik olarak inşa edildiği için onu kuranların amaçları gerçekleştirmeye yardım edecek şekilde kurgulanır. Bunu mekânın iç ve dış mimarisinden müştemilatına kadar tüm boyutlarında görmek mümkündür. Sözgelimi okullar fiziksel yapı ve iklim bakımından okulun amaçları bağlamında kurgulanmaktadır. Cumhuriyetin kurucuları okul tarafından bir değer olarak benimsetilmeye çalışıldığı için okulun her tarafı kurucuların resimleri ile süslenmiştir. Bu nedenle bireylerin yapı ve ortama ilişkin algıları onların okulun mesajlarına açıklık derecesini etkiler. Okulun fiziksel yapısı ve ortamına ilişkin çalışma grubunun deneyimleri kendi özgül koşullarına göre farklılık göstermektedir. Sözgelimi, ilk ve ortaöğrenimini Lice ve Diyarbakır'da tamamlayan Altmış01E'nin, okulun fiziksel yapısına ilişkin herhangi bir olumlu ya da olumsuz algısı yoktur; fakat Altmış01E bir yıl boyunca kaldığı okulun bir sınıfına hiç gitmemiştir. Altmış01E yaşadığı mekânı tam olarak

tanıyamamıştır. Bir yaşam mekânı olarak okul ile kurduğu bu sınırlı ilişki onun okul ile ilişkisinin de sınırlarını gösteriyor. Nitekim okulun fiziksel mekânına karşı herhangi olumsuz bir yargısı olmamakla birlikte, okulun kimi uygulamalarından dolayı kendisini yabancı hissetmektedir:

> Okul bir evdi. Böyle taştan yapılmış bir yerdi. Tek bir sınıftı, tek bir sınıfta okuyorduk. Öbür 2-3 odası daha vardı orada da 2., 3. sınıflar okuyordu galiba. Merdivenle çıkılan bir sınıf vardı, oralara hiç çıkmadım. 2.sınıfa geçtiğimde bizi başka bir yere taşıdılar. O evde öğrenim gördük. O yıl çok azdı öğrenci, diyelim o sene 50-60 kişi vardı veya yoktu, azdı. [Okul ortamı] sıkıyordu orada yabancı bir yere gelmiştim. Bi olay anlatayım sana. Biz Lice'de uzun don giyerdik. Paçalı don, uçkurlu don giyerdik. Kısa don giymek ayıptı. Bi yerde derelerde suya vs. girdiğimiz zaman donun kısa ise rezil oldun gittin. Licenin değer yargıları öyle. Diyarbakır'da bu tamamen farklı herkes kısa don giyiyor, jimnastik dersinde filan tabi ben çıkarmıyorum. Pantolonla yapıyorum. Bir gün okula bir doktor geldi. O doktor hepimizi muayene edecekti. Göz muayenesi yapıyor hem de ciğer muayenesi yapıyor. Muayene yaparken de çırılçıplak yapıyor, bi tek don kalıyor. Herkes kısa don, benim de uzun dona. Telaşla uzun donla bu çocuklar beni görecek, utanacağım, alay edecek, ben kaçarım, okuyamam artık. Dua ediyorum. Bu gün muayene yapılmasın da ben gideyim dayılarımdan birinin donunu alayım diye. Ve öyle oldu. Bana yaklaşırken ve doktor yorgun, "yarın geleceksiniz" geri kalanlar ertesi günü gittik. Ben o gece gittim anaaneme anlattım. Anaanem hemen bana dayılarımdan birinin donunu verdi, giydirdi. Beni okula gönderdi. Ertesi günü atlattık. (Altmış01E)

Altmış01E gibi, o dönem Ağrı'da bulunan tek ilkokula giden ve "şanslı öğrencilerden" biri olan Altmış02E de okulun fiziksel yapısına ve ortamına ilişkin olumsuz bir algısı yoktur. Bunu okula gitmeden az da olsa okuma yazma bilmesine bağlamaktadır. Benzer bir durum Altmış05E için de söz konusudur. Altı yaşında okula başlayan, okuma yazmayı erken söken Altmış05E okula giderken Türkçe bilmekte hatta Kürtçe bilmemektedir. Türkçe bilmesi okulda "hiç zorluk çekmemesine" yardım etmiştir. Altmış05E'nin de okul fiziksel yapısı ve ortamına ilişkin herhangi bir olumsuz algısı yoktur. Okuma yazma ve Türkçe bilmenin okulun fiziksel yapısı ve ortamına olumsuz bir algının oluşmamasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Fakat okulun ortamına ilişkin diğer unsurlara ilişkin algı okulun sıcak havasını bozmaktadır. Altmış02E ise "okulda sıcak bir hava olmadığını, öğretmenlerin çoğunun subay eşi olduğunu, öğrencilerin başarısı için çok gayret göstermediklerini, günlerini doldurmayı düşündüklerini" söylemektedir. "Başarılı, esmer ve sempatik" olması yabancılık çekmesine engel olmuştur:

> Beni nasıl götürdüler… Zaten evde biraz kendim öğrenmişim. Bi sene geç gittim. Amcam da küçük memurdu. Beni, amcam elimden tuttu götürdü. O zaman tek gazete vardı. Ulus gazetesini iyi okusaydım ikinci sınıfa gidecektim. Şimdi hatırlıyorum. Ulus gazetesinde şey var adımız andımızdır. Aldım adımız filan diye okuyunca. Adam haklı olarak dedi ki "bu sene birinci sınıfa gitsin". Bir ilde tek bir okul vardı. O hepsine yetiyordu. Okuyanı az, tek bir okuldu. Ondan sonra hocaların bir kısmı subay hanımları filan. Benim ondan sonra yerli bir iki tane erkek vardı. Öğrenciye insanca yaklaşmak

> kucaklamak ona bazı şeyler öğretmek falan o sıcaklık yoktu. Ama ben biraz iyi bir öğrenci, esmer, sempati duydukları bişey olduğum için. Bazen bana bazan şefkatli yaklaşırlardı. Bizim ortaokulumuzda da yine öyle çok gelişkin bir ortaokul değildi, öğretmenleri hocaları yine de azdı. Kızlarla erkekler birlikte, kız zaten azdı. Ama biraz daha şey oluyor, seviyesi yükseliyor. Edebiyata ait şeyler şiire, hikâyeye ait şeyler veriliyor. Sende eğer bir yakınlık bir kavmiyet varsa. Onlar gelişme müsait bir hava alıyor. Kendiliğinden bir seçim oluyor; iyi talebe, kötü talebe, haylaz talebe. Ben iyi talebe idim. Tabi bizde az kız öğrenciler vardı. Onlar çoğu subay çocuklarıydı. Hemen hemen Kürt çocukları ya bi tane ya iki tane vardı ya yoktu. Ama o şeyden dolayı benim haylaz dediğim şeyler var ya o kızlara gelir rahatsız eder laf atar. Böyle bir şey olurdu. Ama hocalar hiç bir zaman, sonradan daha iyi değerlendiriyorum. Hocalar her zaman daha iyi doğru yol gösterelim onların eğilimlerini yoktu. Onlarda gelmiş görevlerini yapıp gidiyorlardı. (Altmış02E)

Okulun fiziki yapısını "çok lüks" olarak tanımlayan Altmış09E ardından okulu aidiyet duymadığı bir yer olarak tanımlıyor. Aidiyet hissinin zayıflığının kökenini de ailesinin göçmenlik durumu ile ilişkilendiriyor; "Yaşadığımız koşullarda göçmen. Her an sökülüp atılacağımız, Bizim köy olmasına rağmen, E….köyü bizimdi. 22 tane köy bizim akrabadırlar. Buna rağmen sıcaklık derler ya bi türlü ısınamadım o yerlere. Aynı şekilde de bu durum vardı. Yani devlet bir gün elimizden alır bir meseleden dolayı sürgün edebilir".

Yetmiş01E'in anlatısında okulun fiziksel olarak yetersizliği dikkat çekmektedir. Bunu "ikiyüz haneli köy'ün iki derslikte ders gördüğü şeklinde ifade etmektedir. Okul ortamının eziklik hissi vermediğini, yalnız öğretmenin "bucak müdürünün güzel giyimli kızı"nın yanında vurduğu sopanın travmatik etkisi halen sürmektedir. Okula gelemeyen öğrenci mazeretini söylerken Türkçe'sinin yetersizliğinden dolayı şiddete maruz kalıyor. Yetmiş01E "dün" kelimesini bilmediğinden cümleyi kuramıyor, öğretmen de "yalan söylediğini" düşünerek vuruyor:

> İlkokulu tek bir bina iki derslik birinci, ikinci, üçüncü sınıflar bir dershanede ders görüyordu, bir kısmı öğleyin, öğleden önce, bir kısmı öğleden sonra, dördüncü beşinci sınıflar da bir dersteydi ve köy büyük olmasına rağmen o zaman benim başladığım yıllarda, iki yüz haneli köydü. (…) Köyde çok belirgin değil, o anlattığım hikâyede onda ben eziklik duymuştum, öğretmen "niye gelmedin", ben işte "dün"ü bilmediğim şey de bucak müdürünün güzel giyimli kızı yanımdaydı. Kızın yanında "sen yalan söylüyorsun" başıma çubuk vurması, uzun yıllar, belki şimdiye kadar da unutamadığım gibi beni etkileyen bir psikolojik bir durumdu. (Yetmiş01E)

İlçe merkezinde okula başlayan ve 4,5-5 yaşlarında hergün ağabeyleri ile beraber okula giden ve Türkçe öğrenen Yetmiş02, öğretmenin sınıfı bir aile havasına sokması ve başarılı bir öğrenci olması hiç yabancılık çekmemesini sağlamıştır. Ayrıca Yetmiş01E'nin okula başlamadan önce okula aşina olması okul ile ilgili bir yabancılık çekmemesine yardımcı olmuştur:

> Şimdi ben ailenin erkek çocuklarından en küçüğüydüm. Üç tane büyük abim vardı. Son ağabeyim de okula başlayınca, ben o zaman 4,5-5 yaşlarındaydım. Ben her gün okula gidiyordum onunla birlikte. İlkokulun orda bir ağaç vardı, onun altında otururdum. Abim tenefüse çıkınca onunla oynardık. Öyle sanıyorum, yani çok soğuk olmadığı günlerin hemen hepsine gittim yani. Okulda herkesi görüyordum, babamı da görüyordum. 5,5 yaşında okula başladım. Babam beni aldı götürdü Dicleli bir müdüre, 'Sen bunu erken kaydettir.' dedi. Bizim 1. ve 2. sınıfta çok iyi bir öğretmenimiz vardı. Ş. C. isminde Elazığlı bir öğretmen, Kürttü. Bir aile havasına sokmuştu, sınıfı. O zamanlar belki başarılı olduğum için çok daha teşvik oluyordum. Çok daha fazla ilgi görüyordum. İlk iki yıl çok iyi geçti. Sonradan da okul hayatımda, liseye gelince orda bir sorun oldu. Onun dışında kendimi hiç dışlanmış hissetmedim. Yabancı hissetmedim. Gerçeği söylemek gerekirse, okulun ilk yılında Türkçe'yi öğrendim. Okula gitmeden öğrendim. Türkçeden dolayı hiç zorluk yaşamadım. Ben o zaman o çocuklarla öğrenmişim. Evde hiç Türkçe konuşulmuyordu. Evdeki dil oydu [Zazaca]. Ben Türkçeden dolayı güçlük çektiğimi hatırlamıyorum. (Yetmiş02E)

Halkın jandarma ve okul dışında devletle herhangi bir bağının olmadığı Yetmiş04E'nin bölgesinde okul ilk olarak kurulduğunda (1965 ya da 1966 yılında) ve herhangi bir direnç göstermeksizin ailelerin çocuklarını gönderdiğini söylüyor. Bu durum öğrencilerin de okulu yabancı bir yer olarak algılamalarını engelliyor. Öyle ki Yetmiş04E ilk yıllarda okuldan etkilendiğini fakat düşüncelerinin "rağbet" görmediğini söylüyor. Toplum, Yetmiş04E'nin düşüncelerine "rağbet" göstermeyerek, okul ile kurduğu ilişkinin sınırlarını da gösteriyor:

> Türk okullarına gitmeyin demediler. Fazla şey bilmiyorum gönderdiklerine göre çok fazla şey yapmamışlardır ama dediğim şekilde çok da karşıydılar. Yani bu Türk vesayetine, Türk egemenliğine karşıydılar. Zaten iki tane bağ vardı. Jandarma ilgilenirdi. Jandarmanın dışında benim doğduğum bölgede milletin toplumun bu devlet ile hiç bi ilişkisi yok. Jandarma geldi denildiği zaman erkekler filan kaçarlardı. İster ise o jandarma neye gitsin yani. Yolunda yürümüş olsun. Jandarma varsa çocukları böyle şey yapar sustururlar. Sefil perişan hasta çocuklar var iken. "Şiş asker hat." [Sus asker geldi.] derlerdi. Biz tabi kendi şeyimizle okula gittik. Bi tane mekân var, beton var işte… O zaman etrafı topraktır, betonarme bi mekân var. Bi de adam var. Sosyolojik olarak, kültürel olarak, toplumsal olarak hepsi dolayısıyla böyle hayatımızda bi şey olmadı yani. Okulun bir etkisi olmadı yani. Ama gelip bunu evde de filan konuşuyorduk. Atatürk bizi şeyden kurtardı, gâvurlardan. Bunu demek kafamıza koymuşuz. Demek ki 71-70 beni biraz etkilemişti. Ben ciddi ciddi böyle düşünüyordum. Ailemden farklı olarak düşünüyordum. Tabi tartışıyoruz böyle şeyleri ama düşünce çok rağbet görmüyordu. (Yetmiş03E)

Kendisi de Orta Anadolu Kürtlerinden[10] biri olan Yetmiş04E, Orta Anadolu Kürtlerinin "O dönem kendi kimliklerini korumak için katı bir tutum içinde olduklarını"; "Önce Kürtçe öğrenme", "Türklerden kız alıp vermeme" şeklinde tanımladığı bir koruma

[10] Orta Anadolu Kürtleri, Orta Anadolu'nun Ankara, Konya, Niğde, Aksaray gibi şehirlerinde yaşamaktadır. Bu çalışmada Orta Anadolu Kürtlerinden üç kişi bulunmaktadır. Öğrencilikleri, çalışma grubunun Doğudaki üyelerinin aksine Türk öğrencilerin yoğun olduğu okullarda geçmiştir. Bu nedenle daha gerilimli deneyimleri olmuştur. Çalışmada onların deneyimleri aktarılırken gerilimli deneyimleri hatırlatmak için "Orta Anadolu Kürtleri" ifadesi kullanılmaktadır.

güdüsüyle hareket ettiklerini belirtmektedir. Söz konusu koruma güdüsü okul ortamına da taşınmaktadır. Bu durum okul ortamını germekte, öğrencilerin birbirini taciz etmelerine ve öğretmenlerin tutumlarına yansıdığını ifade etmektedir:

> Zaman zaman tepki veriyorsunuz tabiki, çocuk okula heveslidir, ama dayak yediğiniz zaman tiksiniyorsunuz, gitmek istemiyorsunuz, kaçıyorsunuz, iyi ortam olduğu zamanda gitmek istiyorsunuz. O zamanlar ulusal bilinç bu düzeyde değil, Kürtlerde. O dönem kendi kimliklerini korumak için katı bir tutum içinde olduklarını biliyorum. Her çocuk önce Kürtçe öğrenir. Yani Türklerden kız alıp vermeme bile o koruma güdüsü. Kapitalizm geliştikçe bu şartlar değişti. O zaman kendi iç dünyasında kendisini koruyabiliyordu. Biraz daha varlıklı yörelerdi, toprak işliyorlardı. Şimdi de başka alanlarda. O nedenle çok da dışa muhtaç değillerdi. Geniş bir alandı, Yunak'dan, Haymana'dan Koçhisar Kırşehir'e kadar birbirine bağlıydı. Eskiden beri birbiriyle ilişkileri var, akrabalık, aşiret ilişkileri var. O nedenle koruma içgüdüsü var. Kendini koruma, kendini üstün görme güdüsü var. Öğrenci olarak kötü bir öğrenci değildik, başarılı bir öğrenciydim. Ama sıkıntıyı Cihanbeyli'de anlamaya başladık. Türklerin Kürtlere bakış açısını, onlarla birlikte yaşadığımızda, onların bakış açısının hiç de olumlu olmadığını anlamaya başladık. Okul ortamında, sokakta. [Okul bizi] korumuyordu. Saldırı anlamında değil laflarla… Kürt nüfusu çok yoğun olduğu için saldırıya çok cesaret edemezlerdi, çünkü ters teperdi. Saldırıdan çok, hor görme oluyordu. Birbirine karşılık vere vere gidiyorlardı. **(**Yetmiş04E)

Yatılı okulda okuyan çalışma grubunun bazı üyeleri bireyin sistem karşısında tam bir kuşatılmışlık içinde olduğunu ifade eden "panapticon ve total kurumları" çağrıştıran betimlemelerde bulunmaktadır. Sözgelimi yatılı olarak okuyan Yetmiş09E'nın oldukça zorlandığı görülmektedir. Yatılı okulu hapishaneye benzeterek ve "yatakhanesi, derslikleri, idare binası, spor salonu, yemekhanesi ve banyosu olan karışık bir yerdi. Bahçesi de vardı", "karışık bir yerdi" şeklinde tanımlamaktadır. Okulun birçok kısıtlamasının onları okuldan kaçmak için bilemektedir. Ayrıca anneden kopmanın neden olduğu duygusal travma da kendisini 50'li yaşlarda olan Yetmiş09E de belli etmektedir:

> Okula gitmeden hiç şehir görmemiştim. Babam ve dayım M. A.'dan Kur'an dersleri alıyordum. Okulun nasıl olduğunu bilmiyordum. Yapısı farklı, oldukça gürültülü ve büyük, şaşırmıştım. Böyle bir yer olduğunu bilseydim. Kesinlikle gelmeyi göze alamazdım. Anneme kalacağım ve okuyacağım sözünü vermiştim. Bizlere iyi bakıyorlardı, fakat çok sıkıcıydı. Anadilimizi [Zazaca] konuştuğumuzda şiddete maruz kalıyorduk. Ben ve arkadaşlarım ailelerimizi çok özlüyorduk. Okul çok sıkı korunuyordu, kaçamıyorduk. (Yetmiş09E)

Annesi şehirden köye gelin gelmiş bu nedenle şehirle ilişkisi olan Yetmiş10E okulda herhangi bir güçlük çekmediğini; bunu da Türkçe bilmeye ve "çalışkanlığına" bağlamaktadır. "Çalışkanlığın" da önemli ölçüde Türkçe bilmeye bağlı olduğu, Türkçe bilmeyenlerin ve Zazaca konuşanların cezalandırıldığı ortamda "çalışkanlık" bir var olma stratejisi olarak kullanılmaktadır:

> İlkokula üç kişi başladık. Yani ben okulda çalışkan bir öğrenci olduğumu biliyorum, başından sonuna kadar. Hocalar tarafından çok sevilen biriydim. Başlangıcını hatırlamıyorum ama son yıllarda illa okumak istediğimi hatırlıyorum, illa ki devam etmek istediğimi hatırlıyorum. Okumak istediğimi hatırlıyorum. Köyde pek normal bir şey değildi ama herhalde ben abimi örnek alarak mutlaka okumak istiyorum. [Türkçe] biliyordum tam iyi hatırlamıyorum ama biliyordum. Ailemizde çocuklar da biliyordu. Köyün çocukları ilkokula başladıklarında şey Türkçe bilmiyorlardı, yüzde doksan dokuz bilmiyorlardı. Benim gibi şehirle ilişkisi olan filan varsa. Bizim köyün biraz daha şehirle ilişkisi vardı. Bu 1900 yıllarda Elazığ'a epey köylü gitmiş gelmiş bizim köyde. Ondan dolayı bizim çevre köylerden daha çok Türkçe biliyorlardı, daha çok şehirle ilişkileri vardı. Ama yine de yani yüzde yüze yakını okula başladıkları zaman Türkçe bilmiyorlardı. Genel durum başarılı değildi diyebilirim. Her sınıfta ya da okulda 3-4 kişi biraz öne çıkardı. Başarı gösterirdi. Hatta benimle birlikte benim sınıfımdan bütün çocuklar yatılı sınavına gönderildi, hatırlıyorum. Ben gitmedim, aile göndermedi hiç birisi kazanamadı. Bizden önceki dönem hemen hemen beşinci sınıfı bitiren 10-15 çocuk yatılı sınavına gönderildi. Sadece benim abimle köyden başka bir çocuk kazandılar. Çocukların malesef çoğu zayıftı, derslerden de anlamıyorlardı zaten. Bilindiği gibi bişey vardı. Zazaca konuşma, Kürtçe konuşma yasağı vardı. Ben hatırlıyorum, "Kürtçe/Zazaca Konuşmama Kolu" vardı. Ben hatırlıyorum o çocuklar evleri gezerler, damların üzerinde gezerler bacadan bakarlardı. Çocuklar evde bile bir araya geldiklerinde Zazaca konuşuyor mu konuşmuyor mu onları tespit edip hocalara bildirirlerdi. Böyle bir uygulama vardı. Genellikle ceza veriliyordu, o zamanın cezası dövmekti. (Yetmiş10E)

İlkokuldan sonra 1970'li yılların başında şehre gelerek okula devam eden Yetmiş10E yoğun bir siyasi atmosferde, Kürt-Türk, Alevi-Sünni ve sağ-sol biçiminde ayrışmaların olduğu okul ortamının kendileri için oldukça zor olduğunu anlatmaktadır. Özellikle Türkçe'si kötü olan Kürtlerin alay konusu olduğunu ifade etmektedir. Ortaokul ve lisenin bu atmosferinde yine "çalışkanlık yoluyla ezilmediğini ve başa güreştiğini" söylemektedir.

Öğrencinin okul ile ilişkisini sadece okula ait nitelikler belirlememekte aynı zamanda öğrencinin ailesine ilişkin bazı özellikler de etkili olmaktadır. Sözgelimi Yetmiş11E, ilkokulda sınıf ortamında çok utandığını, sıkıldığını söylüyor. Bunu, "Öğretmen soru sorunca, ayağa kalkıp nasıl cevap vereceğiz. Onu çok hissettim. İnşallah bana soru sormaz gibi… Birinci sınıf için söylüyorum." sözleriyle anlatıyor. Sözkonusu psikolojisini dil ve yoksullukla ilişkilendirmektedir. Fakat zaman içinde Türkçe öğrendikçe sıkıntının geçtiğini ve sürekli tahtaya kalmak istediğini ifade ediyor. Yetmiş11E'nin okul ile ilişkisini belirleyen önemli bir faktör olarak ailenin yoksulluğu öğrenci tarafından ayrıntılı bir şekilde ifade ediyor: "Yoksulluk da var şimdi burada. Yetiştiğimiz aile, belki giyim kuşamımız, anneme kızıyordum "okula gelme" diyordum. Örtüsünden dolayı… Utanma şeyi vardı. Bi mahcubiyet kendini küçük görme demiyelim ama. Durumundan sıkılma, kabullenmeme. İşte bizim mesela hatırlıyorum ayakkabım lastik ayakkabıydı. Kara lastik de değildi farklıydı, naylondu. Üçüncü ya da dördüncü sınıfta Sümerbank'ta kundura giymiştim. Onu hatırlıyorum yani."

Okul ortamına ilişkin farklı anlatıların ve algıların seksen sonraki kuşakta da olduğu görülmektedir. Şehirli bir ailenin çocuğu olan Seksen01E okulu ceza-ödül ile tanımlarken cezadan dolayı okulu sevmediğini, ödülden dolayı da sevdiğini söylemektedir. Okula karşı bu pazarlıklı tavrı okuma yazmayı öğrenmeyi 4. sınıfa erteletmiştir. Seksen02E ise okulda ana dil dışında bir dilin konuşulduğundan dolayı okulu yabancı bir kurum olarak gördüğünü fakat Türkçe öğrendikçe onunla bütünleştiğini ifade etmektedir. Özellikle okulun kendisini geliştirdiğini fark etmesiyle bu bütünleşme sürecinin hızlandığını ifade etmektedir:

> Doğrusu ilkokul bir serüven gibi düşünülebilir çünkü hayatımızda olmayan bir kurum okul. İfade ettiğimiz gibi yabancı bir kurum. İlk olarak ana dil dışında bir dil öğreniyorsunuz. Türkçe bilmiyordum okula gittiğimde. Okula ilk gitmem, okulla ilk tanışmam arkadaşlarla geçen örnek olaylarda hatırlıyorum. Bütünleşmek kolay olmadı gizli bir şekilde bi kabul sözkonusu. Gittikçe benle okul arasında yaş geçtikçe bu manada daha kabul etme ve paralel bir şekilde gelişme doğdu. Kendi adıma okula gitmeyi hep istedim. Beni geliştireceğini gözledim bu süreç lise sürecinde daha çok belirginleşti. Üniversite daha çok pekiştirdi. Ben o ilk zamanlarda tutunabilmem benim hayatımda da çok değişikliklere neden oldu. Üniversitede birtakım çatışmalar doğdu ama ilköğretim ortaöğretim böyle bir yabancılaşmayı hissetmedim. İlkokul içerik farklı elbette. **(**Seksen02E)

Çalışma grubudan bazılarının okul ortamına ilişkin deneyimlerinin daha travmatik olduğu dikkati çekmektedir. Örneğin Seksen04K, okul ortamını "berbat bir halde olan, fakir çocukların gittiği, öğretmenin takım elbiseli soğuk ve eli sopalı olması" şeklinde betimleyerek bu ortamın okuldan nefret etmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Okulun kendisini gerdiğini belirten Seksen04K okula gitmemek için direnmiştir. Seksen06E yabancılığı daha travmatik bir şekilde kültürel olarak farklılık gösteren üniversitede yaşıyor. Kadın-erkek ilişkileri, farklı kitaplar, siyasal akımlar onu etkiliyor. Üniversitenin ilk gününde ağladığını söylemektedir:

> Okulum Diyarbakır'ın en kenarında çoğunluğu sosyo-ekonomik olarak berbat bir halde olan fakir çocukların gittiği okuldu, okula ilk başladığımda öğretmenim takım elbiseli soğuk ve eli sopalı görüntüleri yıllarca okuldan nefret etmeme neden olmuştur. Okul benim için otoriteydi, özgürlüğümü elimden alan otorite. Sınıftaki hiç kimse doğru düzgün Türkçe bilmiyordu, ben de dâhil. Türkçe konuşurken o kadar geriliyordum ki sıkıntıdan ağlayacak gibi oluyordum zaten eve gidince de anneme ağlıyordum okula gitmek istemediğimi söylüyordum. **(**Seksen 04K)

> Üniversiteye gittiğimizde ilk yılda çok zorladım. Bana öğretilmişlerin dışında bir hayatın olduğunu gördüm. Kadının elini tuttum ilk defa. Ondan sonra ilk defa bir kızla konuştum. Çok güzel Türkçe konuşan insanlarla birlikte oldum. Ve kendimi yabancı hissettim ben. Tuvalette ağladığımı hatırlıyorum. İlk günde tuvalette ağladım. Benim burda ne işim vardı. **(**Seksen 06E)

Okulun fiziksel yapısı ve ortamına ilişkin olumsuz anlatılara karşın çalışma grubunun bazı üyeleri yabancılık çekmemektedir. Seksen05E "oranın resmi bir kurum okul olduğu belli

edilmiş" dedikten sonra okulun bir "resmi kurum" olduğunu tanımlayan öğeleri, "Bayrağı var, Atatürk'ün resmi olan, işte sabahları ne mutlu diyene [denilen], bayrağı cumaları bayrağı göklere çektiğimiz, istiklal marşı okuduğumuz" şeklinde sıralamaktadır. Okulu "farklı bi şey" olarak gördüğünü belirtmektedir. Fakat buna rağmen okulda yabancılık çekmemiştir. Seksen05E yabancılık çekmemesini birinci yıl yaşadığı deneyime bağlamaktadır. Çünkü okula ilk sene anaokuluna gider gibi gitmiş. Bu yıl "köyün kızları elinden tutup" okula "oyun oynar gibi götürmüşler". Sınıfta "sadece oturduğumu hatırlıyorum. Hocanın ne dediğini kesinlikle anlamıyorum. Yani hoca konuşuyor bişeyler söylüyor, konuşuyor. Onların arasında oturmuş onları izliyordum. Öyle yani bi alışma sürecinden sonra yani. Önlük bile giymiyordum. Ondan sonraki sene önlük giymeye başlamıştım". Bu alışma süreci Seksen05E'nin okula ilişkin algısını da etkilemiştir çünkü okul onun için arkadaşları ile oyun oynadıkları ve bahçesinde anadillerini konuşabildikleri bir yer olmuştur.

Anadili Deneyimleri: Diller ve Dünyalar

Thornborrow'a göre (1999: 148), "belirli bir dili konuşmak, bir cemaate veya toplumsal yapılara girişi teşvik edebilir, kolaylaştırabilir ve sınırlayabilir de. Belirli bir dili konuşan insanlar kendilerini iktisaden dezavantajlı ve ideolojik olarak dışlanmış hissediyorlarsa, dil politik bir araca dönüşmüş demektir". Bu durumda kuşkusuz o "politik araca" ilişkin tepkiler de politiktir. Öğrencilerin okulda dile ilişkin yaşadığı başarısızlıklar, aldıkları cezalar, maruz kaldıkları şiddet ve benzeri durumlara ilişkin tavırlarının da politik tavırlar olarak değerlendirilmesi gerekir.

Kürtçe konuşan bir dünyanın çocukları Türkçe konuşan bir dünyaya girmelerini oldukça tuhaf karşılamaktadırlar. "Yeni dünyanın" düzenine ilişkin tepkileri, deneyimleri birbirinden farklılaşmaktadır. Herkesin Kürtçe konuştuğu bir köyde yaşayan ve dünyanın da Kürtçe konuştuğunu varsayan Altmış06E ilçede okula gittiğinde herkesin farklı bir dil konuştuğunu ve Kürtçenin de yasak olduğunu görmüştür. Kendi ifadesiyle "dünyası yıkılmıştır" :

> Doğrusu ben okula gittiğim zaman, ilk başladığım dönemde karşılaştığım öğretmenlerle karşılaştığım zaman, öğretmenlerin Kürtçe bilmemesini benim dünyamı yıkmıştır. Tabi biz o zaman kentle çok yakın ilişkileri olan bir insan değiliz, okula başladığımız zaman kenti gördük. Yani işte o küçük kasabayı gördük. Ben o zamana kadar belki zannediyordum ki dünyanın hepsi Kürtçe konuşuyor, herkes de Kürt'tür. Oysa ben okula başladığım zaman sadece Kürt değil, başka gerçeklerin olduğunu ve daha acı gerçeğin de Kürtçe'nin yasak olduğunu; okula başladığım zaman Kürtçe'yle eğitim ve öğretim olmadığını; Kürtçe'nin hatta yasak olduğunu; öğrenilen dilin Türk dili olduğunu, Türk ulus dili olduğunu ve Kürtçe'den, Kürtler'den bahsetmek istediğimiz zaman da el kol işaret hareketleriyle aman bunu yapmayın dedikleri de şimdi bu

psikoloji içinde denilebilir ki elbetteki dünyamız kararmıştı. Dünya bizim gökyüzü hani derler ya insanın yüzüne yıkılır, yüzüme yıkılmıştı. (Altmış06E)

Buna tepkisi okulu bırakmak ve babasıyla köye dönme iken yediği bir tokat ile önüne bakmaya başlamıştır. "Gerçeği" öğrendikten sonra yeni "varolma" stratejileri geliştirmiştir. Altmış06E belirlediği üç strateji "başarılı olma", "Türkçe'yi okul dışında kendine yasaklama" ve "Kürtçe'yi herkesin duyabileceği şekilde konuşma" şeklindedir. Bunu çocukluk bilinciyle yapılan bir "başkaldırı" olarak değerlendirmektedir:

Ama o gerçeği öğrendikten sonra o iki şey gelişti, çok başarılı olmak gerekli. Babam köye gidecekti, ben bırakmıyordum onu. "Sen buraya okumaya geldin" diye bana tokat attıktan sonra ben bir kere daha babam niye gelmiyor diye sormazdım. O zaman başarılı olmak gereklidir diye düşündüm. İkincisi başarılı olmam gerekiyordu. Çünkü ben orada öteki olduğumu anladım orada yani demek ben bir yabancıyım, bir yabancının diğer bir yabancıya karşı biliyorsun üstünlük kurma eğilimi güdüsü vardır. O benim taa ilkokul yıllarından itibaren gelişmeye başladı. Üçüncüsü, bir şey oldu bende gelişti. Okulda Türkçe konuşmama rağmen okul dışında Türkçe'yi kendime yasak ettim. Kesinlikle evde bulunduğum zamanda, köye gittiğim zamanda, o konuda annemin babamın ya da çevremizin baskısı, "başarılı olmamız gerekli, onun için Kürtçe konuşmayın" demelerine rağmen, Kürtçe yasak ve horlanmasına rağmen şehre gelen misafirler ya da beraber şehirde gezdiğim zaman onlarla Kürtçe konuşmaktan zevk alıyordum. Hatta Kürtçe sesin Türklere ulaşmasında demek ki o zamandan beri belli belki de bir başkaldırı gibi idi. Ama ben evet şu anda da hissediyorum, ben o zaman başkaldırıyorum, o çocukluk yaşlarında başkaldırıyorum. 6 – 7 yaşlarında olduğum o zaman bunu bilinç yani belki de çok kapsamlı çocukluk bilinciydi, ama belki de sıradan bir çocuk bilinci değil sıradan bir çocuk bilinciyle bir tepki ve başkaldırı içindeydim, onu hissediyorum. (Altmış06E)

Altmış06E de görülen ilginç bir durum ise dil konusunda okulda makbul görülen sermayeye sahip olmanın sağladığı avantajlı konumdan yararlanmasıdır. Okulun dili olan Türkçe'yi sonradan öğrendiği için Orta Anadolu Türklerinin kullandığı aksanlı Türkçe yerine kitabî Türkçe'yi yani İstanbul Türkçesini öğrenerek anadili Türkçe olan çocuklar karşısında göreli bir avantaj sağlamış ve bu avantajı kullanmıştır:

Büyük ihtimalle denilebilir ki evet Türkçe'yi birinci sınıfın sonlarına doğru, evet. Tabii ondan sonra iyice gelişmeye başladı. Kelime haznesi gelişmeye başladı. Ama ilkokul birinci sınıfta biliyorsunuz ilk o zaman bizim dönemimizde üç dönem vardı, üç karne vardı. Denilebilir ki birinci karneden sonra Türkçe konuşmaya başladım. Hatta çok mübalağa etmeyim ama belki birinci sınıftan sonra biliyorsun Orta Anadolu Türkleri İstanbul Türkçesi konuşmazlar. Çok kötü Türkçe konuşurlar. Şaşırtıcı bir şekilde bizim Türkçemiz onların Türkçesinden daha iyiydi. Bunu öğretmenlerimiz de ifade ediyorlardı. Hatta onların aksanlarını düzeltmek için öğrencilerin aksanlarını düzeltmek için bizi örnek gösteriyorlardı. Orda tabi anlamadıkları bir şey vardı. Biz doğrudan kitap dilini öğreniyorduk. Onun için kitap dilinden öğrendiğimiz için bizim aksanımız İstanbul. O zaman İstanbul dili eğitim öğretim ve egemen bir dildi, kitaplara egemen bir dildi, bundan dolayı biz avantajlıydık tabii. Bu ne biçim Türkçe diye onları küçümserdim. (Altmış06E)

Okulunda makbul görülen sermayeye sahip olmanın sağladığı avantaj konusunda benzer bir anlatım Altmış07E de görülmektedir. Babasının çalıştığı baraj inşaatında kurulan yerleşimde Türkçeyi, İstanbul Türkçesini mühendislerden ve onların çocuklarından öğrenen Altmış07E okulda diğer çocuklara göre başarılı olduğunu ve çocuklar tarafından rahatsız edildiğini söylemektedir: "Babam Hirfanlı barajında işçiydi. Biz de Hirfanlı barajının inşaatı yanına kurulan yerleşime taşınmıştık. Orada Türkçeyi mühendislerden ve onların çocuklarından öğrendim. Bu beni ve kardeşimi okulda Hirfanlı barajı çevresindeki Türk ve Kürt köylerinden gelen çocuklara göre daha başarılı olmamızı sağlıyordu. Bu nedenle her okul dağıldığında beni ve kardeşimi kovalayıp ardımızdan "dil çırpıklayanlar, dil çırpıklayanlar" diye bağırırlardı."

Okula başlarken Türkçeyi "pek bilmeyen" Altmış08E bu nedenle öğretmeninden herhangi bir azar işitmemiştir. Ayrıca köylüsü olan okul müstahdeminin ricasıyla öğretmenin "dil eğitimi" vermesi, babasının evde Zazaca konuşmasını yasaklaması ve okulda arkadaşları ile Türkçe konuşması gibi "yardım ve önlemlerle dil meselesini çözdüğü" anlaşılmaktadır. Fakat yine de dışarıdan gelen memur çocuklarının, aksanından dolayı kendisi ile "dalga geçtiğini" söylemektedir. Öğrencilerin eğitim dilini öğrenme konusunda gösterdiği gayret onları okul ortamında dil dolayısıyla maruz kalınan aşağılanmadan kurtaramamaktadır. Çünkü okul dil üzerinden öğrencinin anadilini okul dışında tutarak diller arasında fiilen bir hiyerarşi kurmaktadır. Bu nedenle okula taşınan "aksan" dolayısıyla öğrenciler "dalga" konusu olabilmektedir.

Okul ortamına ilk girişinin tasvirini yapan Altmış09E, öğrencilerin okul ortamına ne kadar uzak olduğunu göstermektedir. Bütün çocukların Kürtçe konuştuğu ve öğretmenin de sınıfta Türkçe konuştuğunu ifade etmektedir. Bir dönemin ünlü uygulaması "Kürtçe Yasak Kolu" başkanlığı da yapmıştır. Kürtçe konuşanların genellikle dayakla cezalandırıldığını, öğretmenin olduğu ortamın "felaket derecede sıkıntılı" olduğunu ifade ederek "öğretmen olmadığı zaman Kürtçe konuştuklarını", bir bakıma kendi dünyalarına geri döndüklerini söylemektedir:

> Benim babam beni götürdü. İlk defa Türkçe ile karşılaşıyorum Türkçe bilmiyorum. Babam öğretmene bişeyler söyledi, ben girdim içeri. Masalar vardı, o ilk günü bana dedi şöyle otur elleriyle işaret edince, ben ters oturdum filan gülmüşlerdi. Benim bayağı o zaman zoruma gitmişti niye böyle oldu filan diye. Ondan sonra hiç bişey anlamadık. Çocukların hepsi Kürt tabi ki sınıfta iken öğretmen Türkçe konuşuyor. Ne ilginçtir "Kürtçe Yasak [Kolu] Başkanı" oldum. Kürtçe konuşanları o hoca cezalandırırdı filan… Çok sıkıntılı oluyordu. Felaket sıkıntı. Öğretmen olduğu zaman öğretmeni hissettiğiniz zaman çok sıkıntılı, çok sıkıcı oluyordu. Çünkü Türkçe konuşmak zorundasınız yoksa

> dayak yiyorduk hocalardan. Hocalar dövüyordu bizi. Ağzımdan hiç bir kelime çıkmasını istemezdim ben. Biz şahsen ortaokulu bitirinceye kadar dayak yedik. Disiplin dayaktı. Babaları öğrencileri okula götürürken, öğretmene "kemiği bize eti size" derlerdi. Şimdi onlarda zaten bizi kemik hale getiriyorlardı. Öğretmen olmadığı zaman Kürtçe konuşurduk biz. (Altmış09E)

Okulu çok seven ve gittiği için de çok mutlu olan Yetmiş01E buna karşın "öğretmenler, öğretmenlerin Türkçe konuşması, giyimleri ve davranışlarını" "tuhaf" bulmuştur. Bunları kanıksamış olacak ki "bunların dışında okulda bir tuhaflık" görmemiştir. Bu bir yerde okulu bu şekilde kabul ettiğini de göstermiştir. Çünkü Yetmiş01E tüm öğrencilik yaşamı boyunca okulunu sevmiş ve iyi bir öğrenci olmuştur. Fakat ilkokula başlarken Türkçe bilmemesinden dolayı yaşadığı bir olayı, ellili yaşlarında bile unutmamıştır. Öğrencinin maruz kaldığı şiddeti "unutmaması"nın, okulu bir olumsuzluk ile birlikte kodlamasına ve okuldan gelen mesajlara açık olmamasına ya da seçici olmasına yol açtığı görülüyor:

> Türkçe bilmiyordum. Hatta ilginç bir anım var; bizim orada karayolları geçmiyordu. Tren yolu geçiyor. Abim, dışarıda çalışıyordu. Suweran dedikleri demir yolunda. Muş taraflarından sonbahara doğru yataklarıyla gelip, eşyası ağır olduğu için bir kısmını durakta bırakıyorlardı. Ertesi gün eşek alıp yükünü getirmeye gittim. Okula geldiğim ertesi günü öğretmen "Nereye gittin?". Ben dedim "Örtmen ben gittim abimin yükünü getirdim, abim geldi ben getirdim"."Ne zaman?" "dün"ün manasını bilmediğim için sessiz kaldım, çubukla başıma vurdu, "Sen yalan söylüyorsun." Ben bunu bir hikâye olarak yazmışım bir dergide. Zazaca "Örtmen ben dün bilmiyor." diye. Her halükarda sıkıntı yaşıyorsun köyde ama herkes aynı olduğu için köylü çocuklarının birbirlerine karşı kullanabilecekleri bir durum değil ve her birinin üzerinde kollektif olumsuz etki yapan bir durumdu. Ama hepimiz aynı durumdaydık. Hiç Türkçe bilmiyor, Türkçe öğreniyoruz. Yanlışlık yapıp gülünse, herkes aynı yanlışı yaptığı için pek ama şeye başlarken, İmam Hatip'e başlarken, ilk onun çekingenliğini yaşadım. O nedenledir ki, okumaya yönlendirdi ve Türkçemiz şehir çocuklarından daha iyi gelişti, kompozisyonumuz daha çok iyiydi, daha iyi güzel ifade edebiliyor, onun nedeni ordaydı bizi kamçılayan bir durumdu. (Yetmiş01E)

Dönemin eğitiminin en önemli özelliklerinden birisi Türkçe öğretmek için yasak ve şiddetin pedagojik bir yöntem olarak kullanılmasıdır. Kürtçe yasağın hem okul içinde hem de okul dışında uygulanması oldukça yaygındır. Öğrencilerin anlatımlarında "dayak, para cezası, tokat, yasak" gibi şiddet içeren sözcükler çokça geçmektedir. İlk ve ortaokulu memleketi Diyabakır'ın Dicle ilçesinde okuyan ve ailesini "hâkim bir aileydik, babam esnaftı, öğretmenler de tanıyordu" şeklinde tanımlayanYetmiş02E, okul yönetiminin Kürtçeyi sınıfta ve mahallede konuşmayı yasakladığını ifade etmektedir. Özellikle köyden gelen öğrencilerin çok sıkıntı çektiğini şöyle ifade etmektedir: "Bazıları akrabalarımızdı, onlar Türkçe bilmiyorlar, öğrenemiyorlardı. Orda bazı trajikomik şeyler oluyordu. Ama köylü akrabalarımız çok zorluk çekiyorlardı. Belki okulun yarısı 3., 4.sınıfa kadar Türkçe öğrenemiyorlardı." Yetmiş02E'nin söz ettiği trajikomik hikâyelerden birini de ilkokulu

köyünde okuyan ve ailesi malmela olan Yetmiş 03E ilkokul üçüncü sınıfta yaşadığını anlatmaktadır: "Bir kış günüydü, siyah bir şapka giymişti. Ve sınıfta sordu, 'Nasıl yakıştı mı?', filan diye. Ben o zaman aceleyle atıldım, 'öğretmenim sana çok benziyor' dedim. Yani yakışıyor diyeceğime 'size çok benziyor' dedim. Bana bir tokat atmıştı."

Bazı yerlerde Kürtçe konuşmanın cezası para ile verilmektedir. Öğrenciler para cezasını ödeyemedikleri zaman da dayak atılmaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Cihanbeyli'de yapan Yetmiş04E, öğretmenlerinin tümünün Türk olduğunu ve Türkçe öğretme konusuna kendilerini adadıklarını söylemektedir. Bu amaçla Kürtçe konuşan öğrencilere yönelik olarak bazı "ceza yöntemleri" kullanılmaktadır. Sözkonusu ceza yöntemlerden birini Yetmiş04E şöyle anlatmaktadır: "[Kürtçe konuşmanın] cezası 10 kuruştu. Çok paraydı, veremezdik, karşılığında hortumla dayak yerdik. Çok yoğundu bu dil konusundaki baskı, ortaokulda devam etti. Köylerden gelip Cihanbeyli merkezde bekâr evleri vardı, öğretmenler gece evleri denetlerdi, sabah gelip o evde Kürtçe konuşulduğu için ceza verirdi."

Şehirli ailelerin çocukları diğer çocuklara göre daha fazla kültürel sermayeye sahip olduklarından diğer öğrencilerin yaşadığı sıkıntıları hissetmemektedir. Sözgelimi şehirli ve memur bir ailenin çocuğu olan Yetmiş05E okula gitmeden Türkçe bilmektedir. Hatta Kürtçe bilmemektedir. Yine okullu ağabeylerinden "okuma yazma, yüze kadar saymayı ve toplama çıkarma yapmayı" da öğrenmiştir. Nitekim okulu da "birincilikle" bitirmiştir. Orta Anadolu Kürtlerinden olan Yetmiş07E yeterince Türkçe bilmemekle birlikte dilden dolayı okul ile herhangi bir sıkıntı yaşamadığını fakat okulda sıkıldığını, utandığını söylemektedir. Yetmiş08E ise Türkçe bilmediğinden dolayı çok dayak yediğini, bu konudaki yetersizliğini aşmak için aynı sınıfta olan akraba ya da arkadaşlarından yardım almaktadır. Yetmiş09E Türkçeyi öğrenmenin üç yıllını aldığını, öğrenme sürecinde çok sıkıntı çektiklerini söylemektedir:

> Türkçe meramımı yeterince anlatamıyordum. Derdimi anlatamıyorum araya Kürtçe kelime koyarak kuruyorum. Tam böyle Türkçeyi tam söyleyemiyordum. Yani diğerlerine karşı boğuyordu seni. Sıkılıyordum, utanıyordum. Sorun oluyordu yani bilinçaltı. Hepsi benim gibi yarım yamalak. Köyde kalanlar sonra yavaş yavaş askerde öğrenmeye başladı. Biz buraya geldik okulda öğrenmeye başladık. (Yetmiş07E)

> Birinci sınıfa başladığımızda Türkçeyi dayak yiye yiye öğrendim, zorlana zorlana. Anlamıyordum öğretmen dövüyordu. Söylediğinden hiç bişey anlamıyordum. O günleri hiç unutmuyorum. Mesela ben matematikde bi işlem yapıyorum basit işlem, toplama mı çıkarma mı, birinci sınıfta toplama çıkarma işlemi basit. Benim yanımda amcamın oğlu oturuyordu. Onun Türkçesi benden daha iyidi. Öğretmen tahtaya yazıyordu ben dönüp buna diyordum "Ne diyor?". Anlamıyordum, soruyordum. O günler öyle gitti. Zor gitti. Bir sürü dayak yedik". (Yetmiş08)

> Eğitim dilini bilmiyorduk. Türkçeyi öğrenmek için çok zorluk çektik. Kapının adını öğrenmek için elimizi kapıya vurarak "bu kapı-bu kapı" diye bağırırdık. Türkçe konuşma üç yılımızı aldı. (Yetmiş09E)

Dilin öğrencilerin okul yaşantılarındaki etkilerini anlatan Yetmiş10E köy çocuklarının neredeyse yüzde yüzü okula başladıklarında Türkçe bilmediklerini ve bu nedenle öğrencilerin sadece küçük bir kısmının bir üst öğrenime devam edebildiklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin dile ilişkin deneyimleri üst öğrenime gidememekle sınırlı değildir. Türkçe bilmemekten kaynaklanan travmatik durumlar ağlama, okuldan kaçma, okula gitmeye direnme gibi farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin dil konusunda ilkokul deneyimlerinin travmatik özellikleri yaygındır:

> Şimdi ilk günü şöyle hatırlıyorum. İlk gün bizim sınfta bir öğrenci vardı, öğretmen adını sorduğunda ne dediğini anlamıyor ve hep ağlıyordu. Öğretmenin ne dediğini anlamıyordu. Biz az çok biliyorduk. Onu da söyleyemiyordu. Çok ağlamıştı o. Heyecan, büyük bir korku, telaş vardı. (Yetmiş11E)

> Sınıftaki hiç kimse doğru düzgün Türkçe bilmiyordu ben de dâhil. Türkçe konuşurken o kadar geriliyordum ki sıkıntıdan ağlayacak gibi oluyordum. Zaten eve gidince de anneme ağlıyordum, okula gitmek istemediğimi söylüyordum. (Seksen 03K)

> Benim okulla ilgili ilk anım. İlk şeyi şöyleyim ilk karşılaşma babam beni okula götürdü, çok iyi bir okul olduğunu söyleyerek. Okulun iyi olması da Türklerin okula çok gittiği için. Subay lojmanları vardı. Onlar gidiyordu dolayısıyla ben bunları çok görüyordum. Yarım kamyon, yarım otobüs dememe bile gülerlerdi. Öğretmen de gülüyordu. Ben hatırlıyorum onu. Türkçe mahalle dili var ya böyle arkadaşlarım arasında onu hatırlıyorum. Ben yarım kamyon dediğimde herkes gülüyordu. Hepsi subay çocuğuydu hepsi kamyonet diyorlardı. Ben bilmiyordum hakatten bilmiyordum ne olduğunu. (Seksen06E)

> Şimdi bende Türkçeyi 3., 4.sınıfta öğrenenlerdendim. Yani bu anlamda zorla, sürekli dayak yemişim öğrenene kadar. İlkokulda sürekli dayak yediğimiz için okulu hiç sevmezdik. (Seksen07E)

Öğrencilerin öğretmenler ve öğretmenlerin çocukları ile olan arkadaşlıkları dil yasağı gibi doğal olmayan bir yasağı da rasyonalize etmelerine neden olmuştur. Sözgelimi, 1980 darbesi sonrası sürgün edilen "muhalif öğretmenler" ve çocukları ile okul öncesinden aşinalığı olan Seksen05E, öğretmenlerin "Kürtçeyi" yasaklamasını "hoca başka bişey öğretmeye, dil öğretmeye çalışıyor" şeklinde algılamıştır.

> Öğretmenler bizde kalıyordu. Bizim evde kalıyorlardı. İç içeydik onlarla ben ilkokula başladığımda ilk bi senesi ana sınıfına gider gibi gittim. Orda Türkçe bilmiyordum. Hocanın ne anlattığını falan bilmiyorum. Onların bizde kalmasının bir etkisi Türkçe ile onların çocukları ile beraber Türkçe öğreniyoruz yani. Hocalar akşamları kontrol ediyorlardı; konuşuyorlar mı konuşmuyorlar mı diye. Bu hocalar muhalif hocalardı, sürgüne gelen hocalardı. Ona rağmen. 80 yılların başı 1. ve 2. sınıftaki hocalarımız sürgün yemişti. Mesela köyün içersinde hep Kürtçe konuşulurdu açıkçası sınıfa geldiği zaman kendi aralarında gene Kürtçe konuşulurdu. Ama hoca işte başka bişey öğretmeye, dil öğretmeye çalışıyor. (Seksen05E)

Fakat Seksen05E'nin zaman içerisinde engellenmesi yasağa ilişkin algısını da değiştirmiştir. Çünkü kendisini "farklı bir dünyada" hissetmesine neden olan "Kürtçe konuşma yasağının köy içinde de sürmesi, sokakta söylediği şarkıları okulda söyleyememesi" gibi uygulamalarla karşılaşmıştır. Son olarak söylediği Kürtçe türküden dolayı başına yediği cetvel fikrini tamamen değiştirmiştir.

Yukarıda anlatılan örnekler Kürt öğrencilerin okul deneyimlerine ilişkin diğer araştırmalarda da görmektedir (Fırat, 2010; Coskun ve diğerleri, 2010). Araştırmalarda yapılan saptamalar çalışma grubunun deneyimleri ile benzeşmektedir. Sözgelimi Coşkun ve diğerlerinin yaptığı Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri: Dil Yarası adlı araştırmada, *"*öğrenciler *ve öğretmenler arasında okulun ilk yıllarında ciddi iletişim problemleri*", "*1-0 yenik başlama, geç kalma* ve *geriden başlama*" ve *"Kürtçe konuşan öğrencilerin muhbircilik, ispiyonculuk, ajanlık yoluyla tespit ettirildikleri ve başta doğrudan şiddet olmak üzere çeşitli cezalara tâbi tutuldukları"* bulgularına ulaşılmıştır (Fırat, 2010; Coskun ve diğerleri, 2010). Fakat araştırma öğrencileri edilgen bir konumda tanımlamakta ve öğrencilerin yasaklar karşısındaki tavır ve tepkilerini ihmal etmektedir. Oysa başta Thornborrow'un da dediği gibi (1999: 148), dilin yasaklanması dili politik kılar ve tepkileri de politikleştirir. Nitekim Fırat, (2010: 41) öğrencilerin dil deneyimlerini toplumsal çatışmanın kaynaklarından bir olarak değerlendirmektedir. Çünkü öğrenciler sürecin özneleri olarak dile ilişkin deneyimleri onların okula yükledikleri anlam ve değerin oluşmasında önemli bir etken olmakta ve özellikle yaşamda karşılığını da bulmaktadır.

Başarı: Bir Varolma ve Güçlenme Stratejisi

Öğrencilerin sınıf ortamında sıkılma, utanma, dayak ve horlanma gibi durumlarla baş etmenin bir yolu olarak başarıyı seçtikleri görülmektedir. Başarı okulda Kürtlüğü örten bir unsur olarak değil, aksine Kürtlüğün bir varoluş biçimi olarak da geliştirildiği görülmektedir. Orta Anadolu Kürtleri'nden olan Altmış06E önceleri kendilerine "kuyruklu Kürt" denilerek "küçümsendiğini", "horlandığını" fakat daha sonra "okulun en iyi öğrencileri arasına girince", "aynı sınıfta olan komşulara" ve öğretmenlerimizin çocuklarına ders veren bir "konum" ve "imtiyazlı bir kategoride yer almaya başlayınca" "kuyruklu Kürt" denmekten vazgeçildiğini belirtmektedir. Benzer bir deneyimi de Türk milliyetçilerinin egemen oldukları bir okulda (ortaokul-lise) okuyan Yetmiş10E anlatmaktadır. Sınıfta Kürt çocukları konuştuğunda herkesin güldüğünü ve onlarla dalga geçildiğini belirten Yetmiş10E, kendisi ise "çalışkanlığı ve iyi bir öğrenci olması" sayesinde "eziklik" yaşamamıştır:

> Ben evet yani iyi bir öğrenciydim. Her zaman başa güreşen bir öğrenciydim. Bizim ortaokulda Aleviler ve Sünniler beraberdi. Benim sınıfda hep Alevi vardı. Ben çok iyi hatırlıyorum çalışkan öğrencilerin yüzde yüzü Kürttü. Yani sınıfta başarılı olan çalışkan olan öğrenciler. Ben vardım bi kaç çocuk daha vardı vasat çalışkandı. Dört beş tane Alevi arkadaş vardı. Onlar da çalışkandı. Ben köyden gittiğim için akıcı Türkçe konuşamıyordum. Ama ona rağmen bizim dönemde şöyle bir uygulama vardı. Tarihten, coğrafyadan, biyolojiden filan hoca ders verirdi ödev verirdi. Yani bu ödevi çalışın gelin bir öğrenci kaldırırdı, ona anlattırırdı. Mesela ben iyi Türkçe bilmediğim halde hemen hemen her zaman parmak kaldırırdım. Türkçem çok kötü olmasına rağmen, iyi cümle kuramama rağmen çıkar anlatırdım. Yani ben o çalışkanlığımla matematikde de çok iyidim. O çalışkanlığımla kendimi de kabul ettirdim biraz. Ama başka Kürt çocuklar vardı. Konuştukları zaman bütün sınıf gülerdi. Yani dalga geçerlerdi. Onur kırıcı şeyler yaparlardı. Benim öyle bir eziklik yaşamadım. (…) Lise de de aynen böyle lisede yine en çalışkan öğrencilerden biriydim. Benim dışımda 3 tane kız vardı. Türk kökenli [gibi] kabul gördüler. Onlar çalışkandı. Benim ortaokuldan gelen bir arkadaş vardı Kürt o da çalışkandı. Ama çok içine kapanık birisi olduğu için kalkıp ders anlatmazdı. Ben lisede yine aynı şekilde ders anlatmaya devam ederdim. Matematiğim devam ederdi. Ben TÜBİTAK başarılı öğrencileri toplayıp bi imtihan yapıyordu. Bu imtihanı kazananlara burs veriyordu. Ben lise birde o üç kızla birlikte ben o üç kız Diyarbakır'a TÜBİTAK imtehanlarına girdik. Sadece birimiz kazanabildi diğerleri kazanamadı. Bu yani çalışkanlık hep sürdü. Ve ondan dolayı ben, o avantajım oldu, ondan dolayı eziklik yaşamadım. **(**Yetmiş10E)

Yetmiş10E'da görüldüğü gibi çalışkan olma ve başarılı öğrencilerin girdiği bazı sınavlara girme başarılı Kürt öğrencilerin "Türk kökenli gibi" kabul görme olarak ifade edilmiştir. Benzer bir durum Yetmiş11E'de de görülmektedir. Sınıf içinde zamanla "sivrildiğini, öne çıkmaya başladığını" ve bu şekilde "Türkçeyi iyi bilen, bazı memur çocukları veya dışarıdan gelen, Anadolu'dan gelen "öğrencilerin arasına girmeyi başarmıştır". Eğitim yoluyla yoğun Türkleştirmenin yaşandığı bir dönemde söz konusu başarılı Kürt öğrencilerin Kürtlükten "kurtulma" fırsatını yakaladıkları söylenebilir. Fakat öğrenciler Kürtlükten "kurtulmak" bir yana öğrencilikleri ve sonrasında muhalif Kürt olmayı tercih etmişlerdir. Bu deneyimler, öğrencilerin okulu, başarı yoluyla Kürt olarak kalmanın ve Kürtlüklerini korumanın bir alanı olarak gördükleri söylenebilir.

Şehirlileştiren ve Seçkinleştiren Bir İmkân Olarak Okul

"Şehirlilik" doğu toplumlarında yüksek bir toplumsal konum olarak algılanır. Öyle ki, bazı yerlerde insanlar ailelerini tanıtırken din ya da etnisite ile değil şehirlilikle, kendi ifadeleriyle "biz şeherliyiz" diye tanıtırlar. Nitekim Lice'den Diyarbakır'a okula gelen Altmış01E 1940'lı yıllarda Diyarbakırlıların kendilerini Kürt olarak değil "şeherli" olarak tanıttıklarını söylüyor. Öğrencilerden bazılarının okulun şehirleştirici niteliğinden yararlandıkları; bazı öğrencilerin ise, başından beri şehirli olmak için okulu araçsallaştırdıkları görülmektedir:

> Okula memur olmak ve şehirlerde yaşam sürmek için okula gönderildiğimi biliyordum. Dayım Bingöl de memurdu, annem tulum peynirinin en güzelini ona gönderirdi. (Yetmiş09E)

> Öğrenci abim de gelirdi, o da orda çalışırdı. Sanıyorum o zaman, o öğrenci abimi kendime model aldım. Ondan dolayı köyde kalmak istemiyordum. Bi defa ben yedi yıl kidik [oğlak] çobanlığı yaptım. O bana çok zor geliyordu. Köyün işleri de çok zor geliyordu. Bu tırpan biçmeyi öğrenmedim de ama bütün diğer angarya işleri yapıyordum. Çünkü bizim aile büyük aileydi. O işler bana zor geliyordu. Ve köyden çıkmak istiyordum. Okumak istiyordum. (Yetmiş10E)

Osmanlı-Türk modernleşme sürecinin simgesi olan, mezunlarına "iktidar"a aday olma güvencesi veren "prestijli" okullardan biri olan Anadolu Lise'sine (Üstel ve Caymaz, 2009: 4) giden bazı öğrenciler okulun seçkinleştirici özelliğini erken fark etmiştir. Anadolu Lisesine gitmesini, Seksen02E, büyük bir ayrıcalık olarak anlatmaktadır. Çünkü "kocaman mahalleden bir tek o gitmiştir" o okula. "İşte bu okul benim öğrenim yaşamımı belirledi." dediği okul, "çoğu zaman değerlendirmede bir seçkinler okulu olarak düşünülüyordu". Okulunun öğrencilerini "kaymak tabakanın çocukları" diye tanımladığı ve İngilizce müfredatıyla kendi memleketine ait olmadığını düşündüğü okulun onu toplumdan koparmasını ve yaşamını belirlemesini, "Gittikçe beni toplumdan kopardı. Yani topluma üye olmaktan beni alıkoydu. Çoğunlukla gizil olarak eğitimin işlevi topluma üye yetiştirmek, topluma faydalı üyeler yetiştirmekti ben toplumdan kopuş olarak değerlendirebiliyordum." şeklinde anlatmaktadır.

Modern okulun şehirleştirici bir yönünün olması doğaldır. Çünkü modernleşme ve kentleşme/şehirleşme çoğu zaman eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır. Okulun bu işlevinin öğrencilerin amaçları ile örtüşmesi öğrencilerin okul ile kurdukları karmaşık ilişkinin önemli bir göstergesi olarak görülmektedir. Çünkü modern okul "yurttaşları" taşradaki yerel iktidardan kurtarmak ya da tersinden şehirdeki iktidara tabi kılmak için şehirlileştirirken, öğrenciler okulun bu işlevini "şeçkin olmak, daha iyi bir yaşam düzeyine kavuşmak, köyün ağır işlerinden kurtulmak" gibi kendi özgül amaçları doğrultusunda kullanmaktadırlar.

Özneleşme Dinamiği Olarak Okulda Arkadaşlık

Kürt siyasetinin öğrenci karakteri Osmanlıdan beri belirgindir. Kürtlerin Osmanlı dönemine ilişkin anılarında bunu görmek mümkündür. Sözgelimi Dersimi, (1997: 20) Elazığ'da Kürt öğrencilerin "Kürt Öğrenci Birliği" adında bir dernek kurduklarını, yine İstanbul'da Kürt öğrencilerin kurduğu "Kürt Öğrenci Cemiyeti"ne (Hêwî) katıldıklarını belirtmektedir. 1960'lı yıllarda illegal Kürt siyasal partilerinin (TKDP) yanı sıra legal gençlik örgütleri ve diğer toplumsal örgüt ve dernekler ortaya çıkmaya başlamıştır. Özellikle 1969 yılının ağustos ayında TİP'in içinde yer alan Kürt fraksiyonunun öncülüğünde, Kürt dili,

edebiyatı, folkloru ve tarihinin propagandasını öngören DDKO (Devrimci Doğu Kültür Ocağı) kuruldu. Bölgede belli başlı bütün yerleşimlerini kapsayan DDKO'nun üye sayısı, oldukça kısa süre zarfında 20 bine ulaşmıştı (Lazarev ve diğerleri, 2001:335; Kutschera, 2001: 394-395). 1974 yılında ortaya çıkan "Özgürlük Yolu" örgütünün de önemli bileşenlerinden biri öğrencilerdir. (Lazarev ve diğerleri, 2001: 335) Kürt öğrenciler, DDKO, DDKD, Fikir Kulüpleri Federasyonu, hemşeri dernekleri, talebe cemiyetleri ve yurtlar gibi kurumları örgütleme aracı olarak geliştirmişlerdir.

Arkadaşlık ilişkileri öğrencilerin okuldaki varolma stratejilerinden biridir. Grup dinamiği okul içinde var olma, varlığını güçlü hale getirme ya da yeni bir dünya yaratılmasına imkân sağlar. Görüşme grubu üyeleri belli temelde arkadaşlıklar geliştirmişlerdir. Söz konusu arkadaşlık kategorileri "bizim gibi olanlar" ile kastettikleri bazen aynı sosyo-ekonomik düzeyden olanlar, bazen de etnisite, hemşeri grupları, okula uyum sağlayamayan "yaramaz" ve "başarısız" çocuklar ve "başarılılar" gibi kategoriler olmaktadır. Diğer bir arkadaşlık biçimi de aynı öğrenci örgütlerinde gelişmektedir. Politik yönü ağır basan bu örgütleme, öğrencinin öğrenci kimliğinden sıyrılıp farklı kimliklerle davranmasına neden olmaktadır. Öğrenci artık sadece öğrenci değil, aynı zamanda politik bir kimlik sahibi olarak okulda varlık gösterir. Bu durum öğrencinin okul ve bilgiyi politik duyarlılıklarla sorgulamasını teşvik etmekte ve "ilim irfan yuvası" olan okulun büyüsünü bozmaktadır.

Öğrencilerin okul ve bilgi ile ilişkilerinde arkadaşlık ilişkilerinin etkilerini öğrenmek için görüşme grubuna "Arkadaş grubunun özelliği, ilişkide olmadıkları, onları isteyen fakat onların istemedikleri arkadaşların özellikleri, etkilendikleri arkadaşların özellikleri, öğrencileri/arkadaşlarını neye benzettikleri, arkadaşlarının içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve politik örgütlenmeler, öğrenci örgütleri ile ilişkileri, sosyal, kültürel ve politik sivil toplum kuruluşları ile ilişkileri" gibi konularda sorular yöneltilmiştir.

Okulda "Kürdî" Bir Dünya Kurmak

1950'li yıllarda Ankara'da öğrenci olan Altmış02E tüm fakültelerde 50 Kürt öğrencinin bulunduğunu ve bu arkadaş grubunun kendiliğinden oluştuğunu "herkes birbirini arıyordu" ifadeleriyle belirtiyor. Altmış02E arkadaş kategorisini "birbirimizle arkadaşlık yapıyorduk" şeklinde tanımlamaktadır. "Birbirimiz" ile de Kürt öğrencileri kastetmektedir. Grup dinamiğinin özellikle lise ve üniversitede daha çok Kürt çocuklarla oluştuğunu görmekteyiz. Fakat bunun yanı sıra sözgelimi edebiyata ilgisi olan Türk kökenli öğrencilerle

de arkadaşlık yaptığını görmekteyiz. Her ne kadar "geniş" olduğunu, farklı olanlarla arkadaşlık yaptığını söylese de belli duyarlıklara sahip olmayanlardan da uzak durmuştur:

> Erzurum'da daha çok Kürt olanlar, bi de bazı biraz edebiyata kitaba ilgim vardı. Onun dışında Türk kökenli, edebiyatla bilimle şeyle olanlarla biraz şeyim vardı. Genelde Kürtlerle vardı. Kürtleri seçmiyorum, doğru çoğunluk kendiliğinden Kürt oluyor. Onun dışında herkesle, ben dini dışlamıyorum, çok genişimdir. İyidim ben. Yahu bi tuaf işte bizim dönemimiz şimdiki gibi değildi. Biz üniversiteye geldik üniversitedekiler hepsini toplasan okuduğu hukuk fakültesi, tıp fakültesi, ziraat 50 kişiyi geçmez. O elli kişi hep birbiri arıyordur. Aradığın zaman birbiri iletecekleri zaman müşterek şeyleri iletiyorsun. Cigerxun'un şiirlerini bilenlerle karşılaşıyorsun üniversitede. O beni etkiliyor tabi. Cigerxun, mollalar kendi şeyleri biliyorlar. Medreselerinde biliyorlar. Ama çok korkunç bir dönem yaşandığı için ben de anlamıyorum ki bilsem de onu konuşturur, öğrenirim. Benim ailem Cigerxun'dan etkilenecek hava yok. Orada [Erzurum'da] mesela demin sana dedim S. R. vardı. Bu işlerden anlardı, şimdi anlıyorum. Pedagojik olarak da insanı etkilemesini de çok iyi bilirdi. Söylerken başka türlü söylerdi. Şimdi hasretle anıyorum. Biz de, Türkler'de de böyle zorla kafasına insanın koyma gibi ilkellik var ya o yoktu onların içinde. Bi o var. Tabi şeyinden ailesinden kaçanlar var, kökeninden, dilinden kaçanlar var. Mesela Muşlu birisi var sonradan da hiç adam olmadı. Böyle onları da görüyorsun. O zamanda sende birşey oluyor burukluk oluyor. Diyorsun ki onlarla ilişkilerimizi azaltıyor. Bu adam olmaz bu iyi diğil insan çıkmaz bundan. Diline sahip çıkmayan, arkadaşlarına sahip çıkmayan… O onu götürüyor. Daha çok özenen bir insan olmaya itiyor onu. **(**Altmış02E)

Altmış05E'nin arkadaş çevresi ise doğal bir şekilde hemşerilerden oluşmaktadır. Hemşerileri sadece Muşlular değil tüm Kürtlerdir. Altmış05E'nin dönemin önemli gençlik örgütlerinden olan Fikir Kulüpleri Başkanı olması, doğal olarak sosyalist bir çevre ile de ilişkiler kurmasını beraberinde getirmiştir. Bu durum öğrencinin okul dışında da önemli bir düşünsel, sosyal vb.. gelişim kaynağı geliştirdiği de görülmektedir. Altmış06E ise gruba Kürtleri katmakla birlikte grubun diğer iki özelliğini "başarılı" ve "yaramaz"ı da katmaktadır:

> Şimdi tesadüfen ilk gittiğimizde bir hemşeri grubu oluşuyor; Kürtler diyorduk. Çok erken bilincine varmıştık köylü, şehirli ayırımının… Muşlu ve Kürt ayrımı kalkmıştı. Benim akrabalarım vardı köyden gelen, ben onların kanından geliyordum. Beni çok seviyordu köylü akrabalarımı. Halen de o sevgi devam eder karşılıklı olarak. İlk geldiğimde Bingöllülerle, Bitlislilerle arkadaşlık ettim. Bingöl'den gelenler arasında yurtsever arkadaşlarım vardı. Aynı zamanda da daha geniş sosyalist bir çevreniz var. Samimi arkadaşlarınız da var, Türklerden de var. O dönemde işte, genişlemişiz. Mesela ben fakültede fikir kulübü başkanıydım. **(**Altmış05E)

> Benim ilkokuldaki arkadaşlarım genellikle Kürt çocuklar, ikincisi daha doğrusu okulda başarılı olan öğrencilerdi. Ben bizim okulda aynı zamanda çok da yaramazlar vardı, o yaramazlarda aynı zamanda benim dostumlardı ama yakın arkadaşlığım söz konusu değildi. Ama okulda derli toplu disiplinli olan çevre başta Kürtler olmak üzere benim yakın arkadaşlarımdı. Aynısı ortaokul için geçerliydi. Ortaokulda daha geniş bir Kürt çevresi vardı. Çünkü köyde okuyanlar da gelmeye başlamışlardı ortaokula. Onun için geniş bir Kürt çevresi çevre illerden, yani sayısal olarak 30- 40 kişiyi buluyordu. **(**Altmış06E)

Altmış09E'nin deneyimleri arkadaş grubunun çeşitli işlevler için oluşturulduğunu göstermektedir. Arkadaş grubunu ihtiyaç üzere oluşturduklarını, özellikle "kavga için", daha sonra arkadaş grubu ile "sol eğitim" yaptıklarını söylemektedir. Arkadaş grubu ile eğitim konusu Yetmiş04E'de de görülmektedir:

> İlkokulda veya ortaokulda grup oluşturuyorduk. Böyle çekememezlik filan olur. Kavga için. Bazen ihtiyaç duyuyorduk filan. Lisede biz Kürtler yan yana geliyorduk. Ben, Tekmanlı arkadaşlar vardı, Hınıslı arkadaşlar vardı. Zaten babalarımız aşiret olarak beni tanırlardı. (…) Sonra eğitim çalışmalarına başladık Erzurum 'da. Sol eğitim. Kürt[ler üzerine] eğitim; Kürtlerin tarihleriyle ilgilendik kendi aramızda. Eğitim çalışmalarına, seminerlerine başladık. Ondan sonra yüksek okula gelene kadar yüksek okulda da mitinglerde de Kürt kesiminde yer aldık. (Altmış09E)

> Kendi çevremizde muhafazakâr insanlar vardı, sol, sosyalist, Kürtçü gruplar vardı. Gruplaşma oluyordu. Gençliği yönlendirme konusunda gruplaşmalar vardı. Sürekli evlerimizde toplantılar yapardık. Kürt tarihini, Marksizm'i, diyalektiği okurduk. Bunu köy toplantılarını düzenlerdik. Üniversiteye kadar böyle devam etti. **(**Yetmiş04E)

1970'lerde Diyarbakır'da okullarda "kazalardan gelen yoksul aile çocukları" ile "şeher uşağı" olarak tanımlanan şehirli öğrenciler arasında çatışmalar yaşanmaktaydı (Diken, 2007: 231). Bu dönemde "kazalılık" ve şehirliliğe dayalı arkadaş gruplarının oluşturulduğu görülmektedir. "Kazalılığın", ilçelerden gelen öğrencilerin şehirlilerin dışlamalarına ve tacizlerine karşı oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Kazalılığa dayalı arkadaşlık İbn Haldun'un yerleşikler ve göçebeler arasındaki gerilimi açıklayan temel kavramlardan biri olan "asabiyyet" (Aslan, 2002; Hassan, 2010) kavramını çağrıştırmaktadır. Şehirliler kazalıları şehirleri elinden alan, şehrin saflığını bozan gruplar olarak algılamaktadır. Kazanın eşraf ailelerinden birinden olmasına rağmen Yetmiş02E'nin hiç şehirli arkadaşı yoktur, tüm arkadaşları kazalardan gelen yoksul aile çocuklarıdır. Benzer bir durum da Yetmiş08E için de geçerlidir. Yetmiş08E Kürtler arasında ulusal kahraman olarak kabul edilen şahısların olduğu ünlü Cibran aşiretinden olmasına rağmen yerli-köylü çelişkisini yaşamıştır:

> Genellikle sosyal şey olarak, sosyal sınıf olarak aşağı yukarı hepimiz aynı düzeydik. Arkadaşlarımızın büyük kısmı taşradan kazalardan geliyorlardı. Orta halli, yoksul aile çocuklarıydı. Şehirlilerle aramız iyi değildi. Onlara şehir uşağı diyorlardı. Diyarbakır şehir içinden hiç arkadaşım yoktu. Ve o arkadaşlarla, dediğim o çizmeye çalıştığım çerçevede muhaliftiler. O düzeyde bir şey yani. Yılmaz Güney vs. ortak özellik sayılabilir. Başka da sanmıyorum. (Yetmiş02E)

> O dönemler arkadaş grupları vardı. (...) Ortaokulda da şöyle bir ayrım hissediyorsun. Diyelim yerli-köylü olmak belirleyici bir faktördü. Merkezden gelenlere karşı zaman zaman çelişki ve çatışmalar oluyordu. Gruplaşma ortaokulda böyleydi. Mesela Varto merkezde öyle, bütün merkezlerde öyledir aşağı yukarı. Yerli-köylü çatışması. **(**Yetmiş08E)

Bir topluluk içinde yalnız kalmak sorgulamalar için bireyi taciz eden bir durumdur. Sürekli yalnızlığın muhalifliği inşa eden bir unsur olduğunu Yetmiş07E'nin deneyiminde şahit olmaktayız. "Ekonomik durumu iyi olmayan" bir aileden olan ve Ankara Bahçelievler Lisesi gibi orta ve yüksek sınıf ailelerin çocuklarının gittiği bir okulda herhangi bir arkadaş grubuna katılamayan Orta Anadolu Kürdü Yetmiş07E, arkadaş grubunu üniversitede politik sol bir grupta bulur:

> Hemen hemen yalnızdım. Okuldan gelirdim. Evden okula çantamı alır öyle giderdim. Balgat'ta oturuyordum. Çoğu zaman yayan da giderdik. Böyle de okulda rol alan, bazı işlerde önderlik yapan bir sıfat oluşmadı bizde. Koşullar da oluşmamıştı. Ekonomik dururumuz da o kadar iyi değildi. Aslında Balgat'ta oturup da, başkentte oturup da kötü bi şeydi. Balgat o dönem şeydi çamurdu gecekondular vardı. Bahçelievler ise Ankara'nın en modern yerlerinden biriydi. Oraya gitmemin sebebi amcamın çocukları yüzünden oldu. Tabi ki Balgat'ta lise vardı. Oraya gitseydim kendime göre arkadaşlarım olacaktı. Ekonomik olarak, sosyal olarak bana benziyen olarak hatta orda Kürt çoktu, insanlar olacaktı belki o zaman çevre edinecektim. O zaman ben Kürt görmedim ki veya ben Kürdüm diyeni duymadım. Ki dolayısıyla benimde çevrem olmadı. (Yetmiş07E)

Yatılı okuldaki arkadaşlık ilişkilerinin acımazsızlığını anlatan Yetmiş09E, arkadaş grubunun ezenlere karşı oluşturulan bir kalkan olduğunu göstermektedir. Yaşları itibariyle küçük olan o çocuklar üst sınıflara karşı herhangi bir şey yapamamaktadır. Buna karşın güçlü sınıf aidiyetlerinin olduğu ve zaman zaman sınıf savaşlarının olduğunu ifade etmektedir:

> Köylü ve yoksul ailelerden geliyorduk. Baharda hemen hemen herkes kuzuları ve oğlakları çok özlerdi. İstemediğimiz arkadaşlarımız üst sınıflardı. Bize çoraplarını yıkatıyorlardı. Okul etkinliklerinden yararlanamıyorduk. Futbol gibi. En çok güçlü olanları bizi etkiliyordu. Ezildiğimiz için olsa gerek. Kışın sahipsiz kalan, kurtlara yem olmamak için, sahibine sığınan koyunlara benziyorduk. Sınıfımızı koruma dürtümüz çok gelişkindi. Hep sınıf savaşları çıkardı. (Yetmiş09E)

Seksen sonrası kuşakta dönemin depolitikliğine uygun olarak arkadaşlıkların politik özelliği daha naif konularda oluşmakla birlikte ortak arkadaşlar "Doğulular'dan ya da Kürtler"den oluşmaktadır. Seksen01E'nin arkadaşları lise bitene kadar farklı politik eğilimleri olan başarılı öğrencilerdir, ortak noktaları ise "Atatürk'ü sevmemektir". Üniversite de ise liseden farklı olarak Atatürk'ü, Atatürkçülüğü, Türklüğü, Kürtlüğü sorgulayan ve fakat yine "Doğulular"dan oluşan bir grupta yer almıştır. Anadolu Lisesi öğrencisi olan Seksen02E okulda fakir, okulun kültürü açısından geri ve öteki olan bir başarısız bir grup içinde yer aldığını bu durumun üniversitede de kendileri gibi Kürtlerden oluşan bir grupta devam ettiğini ifade etmektedir:

> Ortaokul yıllarında arkadaş grubumuz hep başarılı öğrencilerdendi. Hep ön planda olan öğrencilerden kuruldu. Bu ders başarı olarak, okul arasında sözlerin yerine gelmesi anlamında böyleydi. Sportif anlamda da yine başarılıydık. Onun dışında politik açıdan dinsel öğeler ön plandaydı. Farklı gruplardan olan arkadaşlarım vardı. Mümkün olduğun

> kadar herkesle birlikteydim. Tek ortak noktamız, "Atatürk'ü sevmezdik". Biz bu bilinci lise yıllarında edindik. Lise yıllarından önce Atatürk'ü, Türklüğü ya da Kürtlüğü sorgulamazdık. Liseden sonra sorguladık. Herkes bir açıdan sevmezdi. Kimi, dini açıdan, kimi atalarına yaptıklarından dolayı, kimi de kuvvet kullanmasından dolayı sevmezdi. Üniversite dönemi başarılıydık. Hep başarılı öğrencilerden oluşmuştu. Böyle doğulu grubumuz vardı. **(**Seksen01E)

> [Arkadaş grubum] başarısızdı. Ekonomik anlamda fakirdiler, o okulun kültürü açısından geriydiler. Ötekiydiler. Bahsettiğimiz ekonomik durumla iyi okulla bir paralellik var her zaman. Yani çocuğu ile ilgilenen aile çocuğunu Anadolu Lisesine gönderebilir, hazırlar. Belirgin olmasa da yani bıçak kullanmak durumda olan kişiler de vardı arkadaşlarımızdan, yemek yerken. Farklı bir grubum arkadaşlık sürdüren arkadaşlıklardı. Politik eğilimleri kendi etnik kimliğinin yansıması sonucuydu. Bu çok vardı işte bunu söyleyebilirim. Namaz kılanlar da vardı. Kimi zaman farklı davrananlar, içki içenlerde vardı. Oluyordu ama mikro ilişkiler kısmından bakıldığında politik anlamda değil okulla barışık olmayanlar vardı. Okulu temsil edenler de aslında müfredat filan değildi. Okulu yöneten öğretmenlerdi. Bu iki ana etken muhalif olmayı ya da itaat etmeyi doğuruyordu. Böyle bir kitleydi. Yine kendinize benzeyen tıpkı üniversite de olduğu gibi üniversiteye gittik ilk ilişkilerimizi kurduğumuz arkadaşlar Urfalı, Adıyamanlı, Diyarbakırlı, Bingöllü oldu yine Kürtler bir araya geldi. Bu dört yıl boyunca sürdü yani Türk arkadaşlar edindik. Ben Türklerden evlendim. Böyle bir ayrım vardı. **(**Seksen02E)

Yukarıdaki anlatılarda olduğu gibi arkadaş çevresi hep aynı kalan başka öğrenciler de vardır. Fakat onların gerekçesi oldukça farklıdır. Sözgelimi seksen sonrası kuşaktan olan, ilk ve ortaöğrenimini Diyabakır'da yapan Seksen10E'nin okulu lojmanların içindedir. Arkadaş çevresi komşu çocuklarından oluşmaktadır. Seksen10E arkadaş çevresini "O zamanlar işte Kürtlük, Türklük nedir bilmezdik. Okulumuza giderdik, oyunumuzu oynardık. [Arkadaş çevrem] pek başarılı değillerdi." şeklinde tanımlamaktadır. Seksen10E gibi Diyabakır'da fakat onun gibi "korunaklı" olmayan bir çevrede okuyan Seksen03K'nın ise arkadaşları düşünce dünyasının değişmesi ile birlikte okulun ürettiği anlamların değiştiği, bunun arkadaşlık ilişkilerini de belirlediğini göstermektedir:

> İlkokuldayken sınıfımızda polis çocukları vardı. Onların elbiseleri daha düzgündü, daha güzel Türkçe konuşuyorlardı ve öğretmenler onlarla daha çok ilgileniyorlardı. Bu da bende onlara karşı bir hayranlık falan oluşturuyordu. Sonra ortaokulda onlara hayranlığımın kaybolduğunu hissediyordum. Daha sonra lisede onlara sinir olmaya başladım. Artık onları öteki olarak algılıyordum. Arkadaşlarımı benim gibi olan insanlardan seçmeye başladım. Üniversite yıllarımız ise korkunçtu hiç kimsenin kimseye güvenmediği karanlık bir dönemdi; faili meçhul cinayetlerin ve Hizbullah'ın palazlandığı bir dönemdi, doğru düzgün ve sağlıklı bir okul arkadaşlığım olmadı diyebilirim. Arkadaşlarımın çoğu akrabamdı. Sanırım ancak öyle kendini güvende hissedebildiğin bir süreçti. (Seksen03K)

Okul ortamında kendini yalnız, yabancı ve güvensiz hisseden öğrenciler kendinden olan öğrencilerle arkadaşlık yaparak bununla baş etmeye çalışmaktadır. Öğrenciler kendinden olanlarla arkadaşlık yaparak okulun yabancı dünyasında kendi dünyasını kurarak okulun dışında bırakılan kendi dünyasını okula taşımaktadırlar.

Öğrenci Örgütleri, Dernekler ve Siyasal Örgütler

Örgütlülük, Kürt öğrencilerin kullandıkları en önemli güçlenme stratejilerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Örgütlenmelerde hemşerilik ve öğrencilik politika ile iç içe geçmektedir. Öğrencilerin bazıları eğitimlerini sürdürmelerini bu derneklere bağlamaktadır. Bu nedenle de bazıları öğrenci cemiyeti/derneği açmayı bir misyon olarak görmektedir. Genellikle derneklerin bünyesinde açılan yurtların politik bir tarafının da olduğu bilinmektedir. Altmış01E'nin ve Altmış02E'nin anlatımlarında bunu görmek mümkündür. Fakat politiklik henüz açıkça ifade edilemeyen, bazı temsillerle var edilmeye çalışılan, Altmış02E'nin değişiyle "şekillenmemiş" bir durumdadır:

> Tabi bizim zamanımızda henüz sağ, sol, sosyal demokrat diye bişey yok ama coğrafi bölünmüşlük var. Sadece üniversite de "Doğulular gurubu" kuruluyor. "Çukurovalılar" var. Üç, dört tane grubun çerçevesinde şey var o anlayışla var. Doğu grubu ile Adanalılar, Çukurova grubu el birliği edip diğerlerini dışlıyor. Öbürü ne ediyor filan. Doğululuk, Kürt değil. Doğu şeyiyle o. Doğuluk damarının içinde yatan Kürttü yani şimdi onlara haksızlık etmeyelim. Necmettin C. Hukuk Fakültesi grubunun şeyidi [başkanıydı]. Mesela Dersimli İ. vardı, Talebe Cemiyeti Birliği başkanıydı. Reşit Z. o Kızılay'ın bir derneği vardı. Yemek yardımı yapıyor, para yardımı yapıyor. Hukuk fakültesini kazandırıyor Kürtlere. Böylece fakir talebelere yardım ediliyordu. Şekillenmemiş bi Kürtlük vardı orda. (Altmış02E)

> Şimdi tabi ben talebe olarak yetiştiğim için, B. Talebe Cemiyetini kurdum 1958'de, İstanbul'da. 1958 yılında Cevdet V., Cengiz E. vardı. Çevrem Diyarbakır[lı] olduğu için çevremiz vardı. Benim okumam cemiyete bağlıydı. Diyarbakır Yüksekokul Derneğine bağlıyorum. Ben de bunları bir genç olarak yaptım. Ben onun için cemiyetçiliğe çalıştım. Yoksa ben okuyamayacaktım. Bingöl için de bir dernek kurdum. Çevremizde Samatya'da bir yerde tuttuk. Ve ben en son oradan hem Diyarbakır'da yurtta kalan arkadaşlarla beraber. Tabii ben tutuklandım. En son kapattılar. (Altmış03E)

Kürt öğrencilerin henüz kendini "Doğulu" olarak ifade ettiği bu yıllarda "talebe cemiyetçiliği", "Doğulular" arasında dayanışmanın bir aracı olmaktadır. Özellikle öğrenci okutma dönemin en önemli faaliyetlerden biri olarak görülmektedir. Altmış03E'nin dediği gibi, birçok öğrenci bu cemiyetler aracılığı ile okuyabilmektedir. Birbirine muhtaç olan "Doğulular" bu şekilde dayanışma içinde birlikte var olmaya çalışmaktadırlar.

Dayanışma ile elde edilen güç sayesinde adı konmamış politiklik artık giderek kimi uyarıcılarla da şekillenip ortaya çıkmaya başlayacaktır. Altmış01E İstanbul'da Dicle Öğrenci Yurdunda Suriye'deki Kürt milliyetçilerinin çıkardığı ve kaçak yollarla Türkiye'ye sokulan Hawar dergisinin eline geçtiğini ifade ediyor. Benzer bir hikâyeyi Altmış02E'de anlatıyor. 1938 Dersim Tedip Harekâtı sonrası kaçıp Suriye'de yaşayan Nuri Dersimi'nin "Kürdistan Tarihinde Dersim" kitabı Ankara'da öğrencilerin ellerinde dolaşmaya başlamıştır. Diğer bir uyarıcının Türkiye üniversitelerinde okuyan Iraklı Kürtler olduğu söylenebilir. Kuzey Irak'ta

özerk bir yönetim kurmaya yönelik 1961 yılında başlayan mücadele 1970'te Kürtlerin isteklerini kabul eden bir antlaşmanın imzalanmasına kadar devam eden hareketliliğin, Türkiye'de zaman içerisinde önemli sayılabilecek bir heyecan yarattığı bilinmektedir:

> Irak Kürtleri vardı, tıp fakültesinde. Cici çocuklardı. Dızeyler vardı. Safin'in amcası arkadaşımdı. Ahmet Dizi, Mehmet Dizi onlar vardı. O Safin, Muhsin'in oğludur. O Londra'da okudu. Amcası bizimle okudu. Politikler, orada newrozlarda yaralanmış. (...) Şimdi 1952-53'de Nuri Dersim'in kitabı geldiği zaman, Kürtlerin içerisinde bir grup var ki bu işe öncülük edebilecek hale gelmiş. Yani mesela 50-100 talebenin içerisinde 10 tane 15 tanesi artık öncülük yapabilecektir. (Altmış02E)

Öğrencilerin politik düşüncelerindeki bu olgunlaşma giderek bir eylemliliğe doğru kaymaktadır. Artık belli kişilerin çağrıldığı piknikler düzenlenmekte, newrozlar kutlanmakta ve Barzani'nin resimleri dağıtılmaktadır. Bu eylemlerden biri olan "seçici piknik" o dönemin iktidarınca iyi karşılanmamış olacak ki 50 kişinin tutuklanması ile ünlü "49'lar Davası" (Çamlıbel, 2007; Kutlay, 1994) başlamış olur:

> İstanbul'da da oluyor bunlar birbirlerini arıyorlar. 49 olayı ondan oldu zaten. Bugünkü şeyle örgütlenecek halleri filan yok. Hadi beraber gidelim piknik yapalım. Piknikten dolayı oldu. Piknikte de seçici bir piknik. Herkese haber verilmiyor. Daha çok duyarlı olabilecek. Biliyorsun orda çiğköfte yapıyorsun. Biraz sonra tartışma var. Geçen dönemin Halk Partisi döneminin insanlara yaptığı. O zaman Cigerxun'u daha iyi bilenler var. Kadı Muhammedi bilen. Gide gide mesafe alıyorsun. Hükümet de o zaman sıkı takipte değildi. (...) İlk nevruzu biz Ankara'da yaptık. Talebeydik bitiriyorduk. O şeyde resmi var gittik sonrada hepimiz bunun resimle tescil edelim. Mesela kim vardı. Talebe olmayanlar da vardı. Mühendis Şevket Ç. K. vardı. Yedek subay Kemal B. vardı. Bir iki tanesi bitirmişlerdi. Hatırlıyorum bu işlerin iyi şeyi olan. O beraber müşterekleri aradığımızda Ankara'dan Ali K. var. (...) Barzani'nin resmi vardı. Götürdüm Ulusta bir fotoğrafçı dedemin resminden 12 yahut 24 tane yapıyorsun. Herkese birer tane ver filan. Onun bir mektebi yolu bişey yok, yaşam sana onları öğretiyor, başkasına iletiyor başkası da öbürüne iletiyor ya da bu da yurtseverlik bir doğanın tabiî kanunundur. (Altmış02E)

Öğrencilerin siyasal hareketlerle ilişkisi yakın tarihin önemli gerçeklerinden biri olarak bilinmektedir. 1960'lı yıllar öğrenci örgütlemelerinde ve eylemlerinde legal ve illegal örgütlerin ağırlıkları artmaya başlamıştır. Bu dönemde TKDP ve TİP'in kurulması ile birlikte söz konusu partilerin yasal örgütlemelerinde yer aldıklarını görmekteyiz. DDKO (Devrimci Doğu Kültür Ocağı), Fikir Kulüpleri Federasyonu, DDKD (Devrimci Doğu Kültür Derneği), hemşeri dernekleri bunlardan bazılarıdır. Üniversiteyi Ankara'da okuyan Altmış05E fakültede fikir kulübü başkanıdır. Amacını, "Fikir kulüplerinde sosyalizm adına bi mücadele. Fakültede sosyalist fikirli öğrenci sayısını arttırmak. Eğer bu insanlar sosyalist düşünceye katılırlarsa… Hâkim olacak, savcı, olacak, avukat olacak… Nereye giderlerse gitsinler kendi düşünceleriyle gidecekler. Sosyalist düşüncenin gelmesine katkıda bulunacaklar." şeklinde açıklamaktadır.

> Biz fikir kulüpleri federasyonu kurduk. O bir yerde partinin gençlik kolları gibi çalışıyordu, TİP'in. O bir. İkincisi, o dönemde benim kafamı çok meşgul eden, gerçekleşmesi için çok çabaladığım, Kürt coğrafyasındaki illerin derneklerini bir araya getirmek. İlişkiler tabi gelişti, Sivereklilerl, Diyarbakırlılar, Dersimliler, Muş derneği falan. Biz artık Kürt meselesini daha öne çıkarma… TİP içerisinde, Doğulular Grubu içerisindeydik. Şimdi orda Kürt meselesini gittikçe öne çıkarıyoruz. Aynı şekilde gençlik örgütlenmelerinde de çıkarıyoruz. Tabi bu arada yaptığımız şeyler var. O dönemde yapılan doğu geceleri çok önemlidir. O doğu gecelerinde ilk defa Kürtçe türküler söylendi. Diyelim ki tek tük böyle şarkı ve nakarat şeklinde bir şey geçer, "yabancı degilem pismamê te me", Ayşe Şan"[11]. Bu tür şeyler oluyordu ama biz Muş Kültür Derneği olarak ilk defa bir adam getirdik sırf Kürtçe söyledi. Bir tane de klarnetçi bulduk. Şiirler okunurdu, Ahmet Arif'ten, şurdan buradan. Tabi bunlar çok önemliydi. O zamanın ulusal bilinci, Kürtlerin haklarına sahip çıkması için önemli bir vesileydi". **(**Altmış05E)

Lise ve üniversitenin yıllarında TİP'in sempatizanlarından olan Altmış06E, kendi döneminde öğrenci örgütlerinin olmadığını fakat o dönem var olan mahalli derneklere gidip geldiğini söylemektedir. Mahalli dernekleri siyasal amaçları için bir araç olarak kullanan Altmış06E üniversitede yasal paravan örgütler ile siyasi çalışmalar yapmaktadır:

> O zaman biliyorsunuz, siyasi Kürt dernekleri söz konusu değildi, ama mahalli dernekler vardı. Denilebilir ki 67 yılından sonra Erzurum Derneğiyle, Ağrı Derneğiyle benim ilişkilerim oldu, çok sıkı ilişkilerim olmadı. Üniversite öğrencilerinin oluşturduğu ama üniversite dışında da benim de üye olduğum bir kategoriydi biliyorsunuz. Kürtler arasındaki önemli ilişkilerdi. Erzincan Derneği, Ağrı Derneği, Siverekler Derneği biliyorsun her derneğin kendi ağırlıkları vardı. Halen de bu dernekler var ama o zaman daha fonksiyonel oldular. Çünkü siyasal dernekleşme, örgütlenme söz konusu değildi. Siyasal unsurlarda toplandıkları için, dernek hem sosyal hem de siyasal misyonunu da yüklendiği için ve yılda en azından bir iki kere de dergiler çıkarıyorlardı. İşte yöreye ilişkin… O dönemde öyleydi. Üniversiteye gittiğim zaman hemen denilebilir ki belki üniversiteye kaydımı yaptırdığım birinci ikinci haftasında ben Fikir Kulüpleri Federasyonu üyesi oldum. (…) Benim delege olduğum dönemde Zülfü Şahin Genel Başkandı. (…) 1969 yılında da ha daha doğrusu 1968 yılında ilk kurduğum yöneticisi olduğum derneklerden bir tanesi İnsan Hakları Örgütüydü. İnsan Hakları Koruma Örgütü, üniversitede. Fakat bir İnsan Hakları Koruma Örgütünün haklarını koruyalım diye [değil], sol için bir paravan örgüt olarak kullanmak için. Alan kapsam için… Biliyorsunuz okullarda o dönemde şeyler vardı. Biz ona kaptırmayalım diye oldu. Ama o da bize çok şey öğretti. (Altmış06E)

Çalışma grubu üyelerinin talebe cemiyetleri, öğrenci dernekleri ve hemşeri derneklerinde dolaylı bir şekilde yaptıkları faaliyetleri giderek legal ve illegal siyasal örgütlerin yan kuruluşlarında açıkça yapmaya başlamaları öğrencilerin okulda artık sadece öğrenci değil aynı zamanda politik bir aktör konumuna getirmektedir. Bu durumda öğrenciler dernekleri ya da diğer örgütlerini okulda sadece öğrenci olarak güçlenme yerine bağlı olduğu legal ya da illegal örgütünü okulda var etme ve güçlendirmeye çalışmaktadırlar. Çünkü bağlı olduğu örgütün güçlenmesi Kürt kimliğinin güçlenmesi anlamına gelmektedir. Öğrenci,

[11] Ayşe Şan'ın bir türküsünden sözler: Yabancı değilim amcaoğlunum.

öğrencilik gibi bir alt kategori üzerinden varolma ya da güçlenme yerine Kürt kimliği ile var olmayı tercih etmektedir.

Öğrenciler sözkonusu durumu rasyonalize etmiş olacaklar ki öğrenci örgütleri ya da diğer örgütler, öğrencilere okul temsilciliği, yurt temsilciliği gibi bazı görevler yüklemekte bunun yanında özellikle eğitim faaliyetleri yapmaktadır. Öğrenciler öğrenci örgütlerindeki varlıklarını kendi politik düşüncelerine uygun bulmalarına bağlamaktadır. Sözgelimi örgütlerin Kürtlerin haklarını teslim etmeleri Altmış08E ve Altmış09E'nin öğrenci örgütlerinde katılmasına ve çalışmasına neden olduğu görülmektedir. Üniversitede Dev-Genç'in ve Fikir Federasyonlarının kurulmasından sonra öğrenci lideri olan Altmış08E, öğrenci lideri olmasını şöyle anlatmaktadır; "DDKO'nın içinde olduk. DDKO bir öğrenci örgütlenmesiydi. O zaman öğrenci temsilciliği öyle basit bir şey değildi tabi. Ben hiç bi zaman adam vurmadım, elime tabaca da almadım. Buna inan ama fikrimle fikirle, propaganda ile öğrenci liderliğine beni yükseltti. Cezaevinde yatışımın tek sebebi kitap yakalatmak.". İçinde bulunduğu örgütlemeyi "biz Kürt halkının içinde olduk" şeklinde niteleyen Altmış08E, temel amaçlarını, "Kürt halkının şu anki gelen noktası. Daha doğrusu Lenin, Sosyalist Enternasyonal kitabında ulusların kendi kaderini [tayin hakkı] onu şey yaparak. Kürt halkının bir ulus olduğunu, kendi yağında kavrulması gerektiğini." şeklinde tanımlamaktadır. DDKO içinde benzer bir gerekçenin Altmış09E için de geçerli olduğunu görmekteyiz:

> Ben 74'de Bitlis Talebe Yurdunda kaldım, hepsi de soldu. Kürt soluydu. Çünkü zaten 74 önce 70 darbesinden önce 68 kuşağı diyorlar ya 69'da DDKO kurulmuştu. DDKO kurulması oluşmadan önce bütün Kürtler, "ulusların kaderlerini tayin etme hakkı". Marks ve Lenin'de buna benzer haklar vardı. Bu konularda çok cazip geliyorlardı. Bu konuda neden sosyalist oldum. Marksist oldum filan Kürt olduğum için oldum. Yani benim proleter olmaya ihtiyacım yoktu. (…) Kürt olduğum için. Orda Kürtlere bir takım yollar vardı. Niye ondan sonra öyle Bitlis Talebe Yurdunda sol Kürt kesimi vardı, orada çatışmaları oluyordu. Tabi birisi değil faşist grup saldırıyordu filan. Sonra Ankara'ya geldim falan Ankara'da yoğun kültürel bir faaliyet vardı. O zaman şöyle diyim size, 74'den sonra ben 1 Mayısta mitinge gitmiştim İstanbul'a. O zaman rahmetli Yılmaz filan da gelmişti. Yani hem oraya gitme hem de rüyanız olan Yılmaz Güney'i görüyorsunuz. Birden bire bende bunlara katılabilmişim yani. Gerçekten küçük bölgenin insanı kompleksli olur biraz yani herşeyden önce ben yokum başkaları var. Ondan sonra tercübe var falan bunlar hoşuma gidiyordu. (…) Ondan sonra seminer veriyorduk biz birbirimize, çok eksiktik. Eksik olduğumuzun farkına vardık. Okumaya başladık eğitim çalışmalarına başladık. Kedi kendimize örgüt olarak değil ve gruplar oluşturuyorduk çalışıyorduk. Kitap, kitap bizim kütüphaneler okudum. Bizim bekâr evlerinin yarısı kütüphane oldu. Müthiş okuyorduk. (Altmış09E)

Öğrencilerin katıldığı örgütlerin Kürtlerin hakkını teslim etmeleri örgüt faaliyetlerine katımları konusunda onları teşvik etmektedir. Bu dönemdeki anlatılarda görülen ortak özellik, eğitim faaliyetlerine ve kitap okumaya yapılan özel vurgudur. Bu durumun kendilerini

geliştirdiğine inanmış olacaklar ki, "kitap okuma" esas eylemlerden biri olmuştur. Örgüt faaliyetlerinde önemli hususlardan biri de yüksek tabakadan insanlarla "aynı eylemin" içinde olmanın verdiği hazdır. Sözgelimi Altmış09E'nin de dediği gibi "küçük bölge insanının kompleksini" gidermenin bir yolu olarak Yılmaz Güney ile aynı eyleme katılmaktır.

Örgütlerin öğrenciler için sağladığı çok yönlü faydalar onları kapatılan örgütleri tekrar açma ve yaygınlaştırma çabasına itmiştir. DDKO, 1970'lerde Devrimci Doğu Kültür Derneği (DDKD) olarak tekrar açılmış. Fakat DDKD örgütlenmesi güney illeri ile sınırlı kalmış. Sözgelimi Elazığ'da DDKD açılamamış. Elazığ'da öğrenciler örgütlenme konusunda farklı arayışlara girmişlerdir.

> [Elazığ'da] bizim dönemimizde o zaman yoktu. Yani var olan TÖS daha sonra TÖB-DER oldu. Sendikal alanda, sendikalar vardı. Bazı dernekler öğrenci derneklerinden ziyade gençlik derneği, öğrenci gençliğinin de içinde bulunduğu dernekler vardı. Bunları biz kurmamıştık, Türk solundaki örgütleri arasında kurulmuşlardı. Biz bunlara gider-gelirdik. Şu anda isimlerini hatırlamıyorum. O derneklere gittiğimiz zaman onlarda farklı örgütlerden, ya da siyasal görüşlerdeniz, daha çok tartışmalar, teorik tartışmalar, siyasi tartışmalar, gidilmezdi. Bu tür demokratik, eşitlik örgütleri bizim bölgemizde pek yoktu. Ama Bingöl'de var. Bingöl'de 1974 yılında, ben de o zaman direkt olmasa bile, dolaylı katkılarımla… Bin-Der o zaman kurulmuştu. Bin-Der'de 1971 darbesinden sonra denilebilir ki Kürdistan'da kurulan Kürtlerin ilk sivil örgütlerden biriydi. 1973'ün sonu, 1974'te epey de iyi oldu Bin-Der. Sonra kapatıldı. Orada vardı ama sadece öğrenci gençliğinin [derneği idi]. **(**Yetmiş01E)

Diyarbakır'da ise öğrenciler DDKD'yi ilçelere taşıma misyonu yüklenmişler. Diyarbakır Eğitim Enstitüsü öğrencisi iken yoğun bir şekilde örgütsel faaliyetlere katılan ve 12 Eylül darbesinden sonra yurt dışına kaçan Yetmiş02E, 1977'de açılan Diyarbakır DDKD üyesidir. Kendi ilçesi olan Dicle'de şube açmayı bir misyon olarak bellemiş ve 1978'de Dicle'de DDKD şubesi açmışlar. DDKO'nun farklı siyasal çizgideki Kürtleri barındıran çoklu yapısına karşın Yetmiş02E DDKD'yi homojen bir grup olarak tanımlamaktadır. Benzer bir DDKD açma misyonunu "ortaokul sonu ve lise örgütçü" geçen diğer bir ifade ile "kolektife olan" Yetmiş03E tarafından Diyabakır'ın Silvan ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Yetmiş02E DDKD'de yaptıkları çalışmaları ise "Eğitim çalışması diye hadise vardı. Sol literatürü okuyorduk. Kurmanci kaset dinliyorduk. İlginçtir, ama bir arkadaşımız vardı, Zazaca türkü yapıyordu yani. Mitinglere gidiyorduk, yürüyüşlere gidiyorduk, afişleme yapıyorduk, bildiri dağıtıyorduk, seminerlere gidiyorduk." şeklinde anlatmaktadır. Yetmiş03E ise, çalışmalarını "eğitim alıyorduk, disipline oluyor ciddi ciddi meselerle uğraşıyorduk eylemlerle uğraşıyorduk. Benim en belirgin öne çıkan çalışmamız. Seminer çalışmalarıydı. Seminer çalışmalarını da daha çok Marksist sol kavramlar üzerinde yapıyorduk." Yetmiş03E yaptıkları "müthiş çalışmalar" onu heycanlandırmış olacak ki "12 Eylül gelmeseydi devrimi biz

yapacaktık. 12 Eylül geldi kesti. 12 Eylül yoktu siyasi hareketimiz de hesabımızda olmadığı için hesapsız yakalandı ve maalesef meydan böyle bozuldu.” sözleri ile anlatmaktadır.

Örgütlülük, dönemin en güçlü varolma ve güçlenme stratejisi olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü hem Van gibi il merkezlerinde hem de Cihanbeyli ve Varto gibi küçük ilçe merkezlerinde de ciddi örgütlenme çalışmalarında öğrenciler öncü olmakta ve yer almaktadır. Genellikle bir siyasi gruba üye olan öğrenciler kendi dernekleri yoksa yeni bir dernek kurma yoluna gitmekte, var olan derneklerin ya da kuruluşların içine yerleşerek faaliyetlerini yapmaya çalışmaktadır. 1980 öncesi dernekçiliği bilmediklerini söyleyen Yetmiş04E Cihanbeyli’de kurulan ve “sol tandanslı Kürt, Türk herkesin gittiği” Çiftçi Köylü Kültür Derneğine gittiklerini ifade etmektedir. Fakat dernek kendileri için çok kullanışlı değildir çünkü “Çok uzun sürmedi ayrışmamız. Kürt meselesi gündeme gelince orada ayrıştık.” şeklinde ifade etmektedir. Yetmiş04E’nin üniversiteyi okuduğu Eskişehir’de “Kürtlerin etkin, örgütlü ve Kürt bilinci çok yaygın” olmamasından dolayı önceleri bir Kürt örgütü kurulamamıştır. Bu nedenle Yetmiş04E, üniversitede öğrenci derneğiyle, Halkevleriyle ve Sosyalist gruplarla çalışmıştır. Buna karşın Kürt öğrencilerin yoğun olduğu yerlerde kendi derneklerini kurarak çalıştığını görmekteyiz. Sözgelimi Varto’da Yetmiş08E’nin de içinde bulunduğu “dönemin siyasal gruplar”ı Varto Kültür ve Dayanışma Derneğini kurarlar. Yetmiş08E dernekle ilişkisini “Yani biz o derneklere gidiyorduk. O derneklerde zaman zaman seminer çalışmaları oldu. Bu seminer çalışmaları o günkü şartlara göre biçimlenen konular. Daha çok siyasal konuda. O tür faaliyetler o bünyede.” sözleriyle anlatmaktadır. Fakat daha sonra Bingöl Eğitim Enstitüsü’nde öğrenci iken aynı imkânlara sahip olmadıklarını ve dönemin şartlarından dolayı sadece “zaman zaman kendi aralarında seminer faaliyetleri” yapabilmektedirler. Fakat Van gibi siyasallaşmanın yoğun olduğu ve Kürt öğrencilerin sayısal olarak fazla olduğu yerlerde daha güçlü örgütler ortaya çıkmaktadır:

> Mesela lise son sınıfta zaten iyice şekillenmişti [siyasal eğilim]. Yani bizim her yüz öğrenciden doksanı bizim gibi düşünüyordu. Güçlüydük, çok güçlü hale gelmiştik, dernekler kurulmuştu Van’da. İşte TÖB- Der kuruldu, Van Demokratik Kültür Dernekleri kuruldu oraya gidip gelmeye başlandı. Mesela yeni gittiğimizde derneğe gitmeye başladığımızda beş on kişiydik toplam. Ağabeylerimiz vardı. Hatta o ağabeylerimizin yanına monte olmaya başladık ve çok hızlı çoğalmaya başladık. Mesela 75 sonrası bir ivme var. (…) Öğrenci örgütü bizim lisede iken yoktu. O sivil toplum örgütüydü. O şeydi politik bir grubun kendini devrimci Kürt sayanların kolektif kurdukları bişeydi. İlginç bir şey söyleyim lise bitti ben taksi ehliyeti aldım üniversiteye gitmedim. O ara babamla biraz ilişkilerimiz bozuldu ve beni evden kovdu. O kovduğu dönemde o dernek de polis tarafından basıldı yasak yayın eline geçti kapatıldı. Yeni bir dernek kurduk ben ona başkan oldum. Çok hızlı bir şey oldu. Van Halkla İlişkiler Derneği sonra biz onun adını Van Devrimci Halk Kültür Derneği olarak değiştirdik. Üniversite’de benim başkan olduğum dernek vardı. “Halkla İlişkiler Derneği idi. Yani benim mesela benden altı yedi

> yaş büyük dayımın da üye olduğu bir dernekti. Memur arkadaşlar da üyeydi. Gelip giderlerdi. Adlarını kayıt etmesek de aidatlarını öderlerdi. Onlar sivil toplum örgütünün ilk şeyleriydi denilebilir. Ama politiktiler. Ama biz o zamanlar bir siyasi eğlimin insanlarıydık. Kemal Burkay adını duydunuz, onun etkilediği, Özgürlük Yolu. **(**Yetmiş06E)

Öğrenciler bulundukları her yerde dernek kurma ya da var olan kuruluşlardan yararlanma yoluna gitmenin neden olduğu riskleri de üstlenmektedir. Örgütlenmenin sağladığı gücün farkında olan öğrenciler dernek ya da diğer kuruluşları hem rakip siyasi gruplar karşında güçlenmenin bir aracı olarak kullanmakta hem de seminerler yoluyla siyasal konularda eğitim veren merkezlere dönüştürmektedir. Öğrenci örgütlerinin etkileri sadece öğrenciler üzerinde olmamakta topluma doğru yayılarak gücünü toplumsallaştırmaktadır.

Öğrenci örgütlerinin yukarıda anlatılan parlak dönemi 1980 darbesine doğru sona erecek ve öğrenci örgütleri ya da öğrencilerin diğer örgütlerle ilişkilerinde gizlilik egemen olmaya başlayacaktır. Yetmiş10E bulunduğu ilin siyasal atmosferinden dolayı arkadaşları, öğrenci örgütleri ve diğer siyasal örgütlerle ilişkisi duygusal düzeyde devam etmektedir. Fakat 12 Eylül sonrası gittikleri ünivesitede, "kendileri gibi" kişilerden oluşan bir arkadaş grubu oluştururken, mensup oldukları siyasal örgütlerle de bağlarını nerdeyse kesmektedirler:

> MHP'liler üstümüze gelip baskı yapıyorlardı. Böyle bir kabadayılık vardı. Mesela üç kız vardı, sol eğilimliydi. Fakat böyle aramızda bi şey iletişimi vardı. Sol eğilimli filan olduğumu farketmişlerdi ama birbirimize açılamıyorduk. 1977 seçiminde belediye başkanlığı seçiminde Elazığ'da Fazıl Uğur bir Palulu Avukat, CHP den ihraç edildi. Bu da önemli bişeydir. Sonra Elazığ'da TKDP etkindi, TKDP diğer irili ufaklı ve ekâbir takımıyla gelip bunu aday gösterdiler. (…) O seçim döneminde kızlar bana dediler, "İşte kimi destekliyorsun?" filan… "Fazıl Uğur" filan dedim. Dediler, "sus". İyi bir arkadaş gurubumuz vardı. Siyasetin dışında. (…) Bizim Bursa Uludağ Üniversitesinde her iki grup da vardı ama birbirlerine karşı herhangi bir üstünlükleri yoktu. Solun her rengi vardı. Yani Kürtler grup olarak yoktu. Ama 4-5 taneydik. Biz de sol grupla hareket ediyorduk. Yurtta kaldığım için açık vermiyordum. (…) Ondan sonra da zaten bizim belli bir Kürt grubumuz oluştu. Fraksiyon filan değil ama Kürt yurtseveri olan bir gurubumuz vardı. Sol guruplarla hareket ediyorduk. Bu şekilde Kürt grubu vardı. Giderek darbe olduğu için giderek gruplar dağılmaya başladı. Bitirmeye filan gelince bir iki sol gurup kalmıştı. Yani kavga falan da oluyordu o yıllar. Kavga filan olmamaya başladı. Sağcı gruplar belliydi, solcu guruplar belliydi. Ama biz Kürt grubu olarak aramızda çok iyi bir ilişki vardı. Ben üniversite dönemini okumaya geliştirmeye çalıştım. Biriktirme, birçok başka kitaplar üniversite döneminde okudum. (Yetmiş10E)

12 Eylül askeri darbesi tüm öğrenciler üzerinde örgütlülük açısından aynı etkiyi bırakmamıştır. Sözgelimi Yetmiş11E lise yıllarındaki örgütlülüğü üniversitede de devam ettirmiştir. Hatta kendi dönemlerinde askeri yönetimin kapattığı öğrenci örgütlerini de kurmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Fakat dönemin koşulları zorunlu olarak onları daha naif sayılabilecek "örgütlenme biçimlerine" itmekte ve "evlerde- kahvelerde" "sürekli kendi

içimizde konuşuyorduk", "bilgi alışverişi yapıyorduk, sohbetler yapıyorduk", "okuma, tartışma, sohbet etme" gibi eylemlerle tanımladığı bir düzeyde örgütlülükten bahsetmektedir.

Öğreniminin büyük çoğunu seksen sonrası dönemde geçirenlerin deneyimleri okulun depolitik ortamına karşı ya daha naif şekillerde yaptıkları ya da illegal yollara başvurdukları görülmektedir. Öğrenci örgütlerinin daha zayıf olduğu 12 Eylül darbesinden uzaklaştıkça ve Kürt siyasal hareketi üniversitelerde taban buldukça öğrenciler kendileri gibi öğrencilerden arkadaş grupları oluşturmuşlar. Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini ve öğrenci örgütlerini belirleyen önemli etkenlerden biri de okul ve çevresinin politik atmosferidir. Sözgelimi Kürt siyasal hareketinin zayıf olduğu ve pek hissedilmediği şehirlerden birinde okuyan Seksen04K okul ortamında kapalı politik bir grup olduklarını ve kendilerini belli etmemeye çalıştıklarını ifade etmektedir. Dev-Solcu ve kendilerine Mücadele Dergisi getiren arkadaş grubu içinde olduğunu daha sonra Özgür Halk Dergisinin de eline geçtiğini ifade etmektedir. Okuduklarından zaman zaman hızlarını alamayan liseli gençler okulun duvarına gizlice siyasal sloganlar yazmaktadır. Buna karşın siyasal muhalefetin olduğu yerlerde ise öğrencilerin newroza katılmak gibi daha açık eylemler yaptıkları görülmektedir:

> Lisede, politik anlamda ve kendimizi bir kendimize göre bir grup oluşturmak, bir araya gelmek konuşmak, bi yerlere gitmek, kitap bulamıyorduk, kitap alışverişi yapmak, kendimizi değişik olarak tanımlamak. Bu gruplar vardı. Böyle bir ilişkimiz vardı. Her hangi bir öğrenci örgütü dernek filan var mıydı? Yoktu, o tür şeylerin adı bile yoktu. (Seksen05E)

> Sınıfta haylaz başarısız öğrenciler de vardı. Ama lisenin son dönemlerinde hatırlıyorum samimi olduğum insanların hepsi Kürtçüydü. Üniversitede tamamen Kürt'tü arkadaşlarımın hepsi, ev arkadaşlarım hepsi. Özellikle seçiyorduk. Kürt'tü Diyarbakırlıydı, Muşluydu, Mardinliydi Vanlıydı, Ağrılıydı. Bir Türk arkadaşım vardı, o da radikal İslamcıydı. (Seksen06E)

> Ortak özellik olarak biz hepimiz şeydik; okulda yaramaz, haylazlık derslerine çalışmayan, boykot eden her türlü çıkmazı yaratan kişilerdik. Arkadaş grublarımız da bunlardı. Bizim çok zeki, akıllı çalışkan öğrenciler vardı. Son lise yıllarında Kürtçü arkadaşlar vardı. Son dönemde İmam Hatip'te Hizbullah yapılanması vardı. Onlar bizi dışlardı. Çok bizi camiye, derse, örgüte davet ettiler. Bizi namaz kılmaya davet ettiler. Yani onun dışında pek şeyimiz yoktu ortak. Üniversitede böyleydik. Kürtçülüğü düşünüyorduk, hareket ediyorduk. [Öğrenci örgütleri] üniversitede vardı. Öğrenci örgütlerine katılıyordum. (Seksen07E)

Dönemin egemen siyasi havasının etkisini hissetmiş ve bir şekilde etkilenmiş bazı öğrenciler, öğrenci örgütleri konusunda daha temkinli olmaktadır. Aslında seksen sonrası kuşağın temel özelliklerini taşısalar da bu tip öğrenciler öğrenci örgütlerine üyelikten, diğer bir ifade ile doğrudan örgütlülükten kaçınmaktadırlar. 1990'lı yıllarda şehir merkezlerinde güvenliğin tamamen kaybolması öğrencilerde temkinli olmayı beraberinde getirmiştir:

> Benim lise sürecinde böyle din tandanslı bir grupla ilişkim oldu yani. Dini bir gruptu. Kendimi kaptırdım. Toplantılarına katıldım. İlk defa bir örgütlenme ikisi de bir arada hareket içinde oldu. İşte din olunca insan fazla sorgulamıyor. Hemen her türlü emir ve inanç telakki ediyorsun. Sorgulama imkânı sorgulamıyorsun mutlak doğru olarak kabul ediyorsun. Askeri disiplin açısından sana yüklenen misyonu en iyi şekilde yerine getirmeye çalıyorsun. Üniversite de hâkim havanın etkisiyle Kürt olduğumun farkına vardım. Kürt ile din ilişkisini yaşadığı coğrafyada uğradığı haksızlıklarla dini grupların bunu karşı duruşu aslında biraz kopuş oldu. Bi yerde üniversite hayatında fazla örgütlenme içerisinde bulunmadım, ufak tefek şeylerimiz oldu tabi. Dışarıdan gözlemci gibi katıldım. Bunun dışında da ciddi bir şey olmadı. Doğrusu bu soruya da cevap vermeye çekiniyorum. Bazı şeyler içine giriyorsun, Newruzun içine giriyorsun siyasi etkinliklerin içine giriyorsun. Yani bunun dışında mesela boykot oluyor, bunlara katılıyorsun. Mesela bir gruplan yapmadım. (Seksen08E)

> İlkokullarda hep arkadaşlarım genellikle Kürt'tü. Ama lisede, Diyarbakır Fen Lisesinde okudum. Batı'dan gelen öğrenciler de vardı. Kürt arkadaşlarım da vardı. Kürtsün ya da Türksün diye dışlamıyorduk. Antipati, sempati oluşmamıştı arkadaş çevreme baktığımda. Benim arkadaşlarım yaramaz ama başarısız değil benim başarılı olan bir arkadaş çevrem vardı. Diyarbakır'da şimdiki BDP'nin alt tabanını oluşturabilirdik. Örgütlenmemiz vardı; aşırı radikalleşmiş şeylerimiz yoktu. Bi araya gelip bazı kitaplar okurduk, bu kitaplar ile tartışmalar yapardık. Kürt bilinci olan çevrede bunu yapardık. Haberdar olan toplumda bunu konuşurduk. (Seksen09E)

Çalışma grubu üyelerinin okulda yaşadıkları yabancılık, dil bilmemenin doğurduğu travmalar, pedagojik bir yöntem olarak şiddetin yaygınlığını düşündüğümüzde öğrenci örgütlülüğü anlaşılır bir tepkidir. Anlatımlarında okula ilişkin diğer sorularda verdikleri cevaplardaki eziklik, belirsizlik ya da sıkıntı yoktu. Daha rahat konuşuyorlardı, anlatacak daha çok şeyleri vardı. Kuşkusuz örgütlerin politik niteliklerinden dolayı daha çok genç yaşta "devrim yapma" gibi bir "heyecanı öğrencilere tattırması" anıların kalıcılığını sağlamış olabilir. Öğrenci örgütleri, öğrencileri okuldan alıkoyan bir durum üretmemiştir. Hatta bazıları darbe öncesi ve sonrası tutuklanmış, kaçmış ve okulu biraz ertelemiş ama okula ilişkin olumsuz bir yargı gelişmemiştir. Aksine okul öğrencilerin Kürt olarak var oldukları bir ortama dönüştürülmüştür. Bir bakıma Kürtlükten arındırılmış bir alan olarak okula öğrenci ya da diğer örgütler yoluyla Kürtlüğü sokarak moral bir üstünlük kazanmışlardır. Öğrenciler sağladığı bu moral üstünlük ile de okul içinde ve karşısında güçlü bir özne olarak okulun sağladığı kazanımlarından yaralanmaya çalışmışlardır.

Okulun Resmî Kültürüne Karşı Öğrenci Stratejileri

Modern-ulus devlet yeni bir ulus inşa etmek için topluluğun yerel aidiyet bağlarını aşan ulusal aidiyet sembolleri yaratmayı ve bunları kullanarak kültürel homojenliği sağlamayı (Coşkun ve diğerleri, 2010: 11) amaçlamaktadır. Ulusal marş, ulusal bayramlar, kahramanlar, lider kültü, tarihi olaylar, ortak metinler ve törenler ulusal aidiyeti güçlendirmesi için ulus devletlerin ürettiği resmi kültürün bileşenleri olarak üretilen unsurlardan bazılarıdır. Resmi

kültür, ulusal bütünleşmenin bileşenlerinden biri olarak ulusu bir arada tutmakta, dayanışmayı artırmakta, kolektif bilinci güçlendirmektedir. Cohen (1999) topluluğu anlamları kişilere göre değişiklik göstermeyen semboller bütününün temsil ettiği bir alan olarak tanımlar.

Resmi kültür, belli zamanlarda, belirlenen formatlarda yapılan birtakım rituellerle uygulanır. Tatil günlerinde bayrağın asılması, müsabakalar öncesi ulusal marşın okunması, ulusal kahramanların doğum ve ölüm yıldönümlerinin kutlanması gibi birçok ritüel günlük yaşamın içine yerleştirilerek yurttaşların sürekli tekrar ederek benimsemesi sağlanır. Nitekim Giddens (1994 akt. Kahraman, 2010) geleneksel toplumlardaki ritüellerin toplumsal kimlik oluşturulmasında önemli bir işlevinin olduğunu belirtir.

Okulun resmi kültürü, ulus-devletin okulda simgesel kuruluşundan başka bir şey değildir. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmen, okul yönetimi, müfredat ve fiziksel yapıyı tamamlayıcı bir unsur olarak okulun resmi kültürü üretilmiştir. Okulun üretmek istediği yurttaş nitelikleri ile okulun resmi kültürü arasında sıkı bir ilişki vardır. Nitekim eğitim reformlarında okula ilişkin simge, tören, resim gibi okulun resmi kültürünün unsurları da değiştirilmektedir. Alkan (2005: 209), İttihat ve Terakki döneminde yapılan eğitim reformu kapsamında "endoktrinasyon aracı olarak ders objeleri, tablolar ve mektep temsilleri"nin geliştirildiğini aktarmaktadır. Cumhuriyetle birlikte tümünün değiştirildiğini görmekteyiz. Yeni bir bayrak, andımız, yeni bir ulusal marş, yeni liderler, kahramanlar ve yeni bir tarih yaratılmıştır.

Okulun resmi kültürünün işlevsel olması, öğrencilerin duygusal, düşünsel ve pratik olarak içselleştirmesine bağlıdır. Kaldı ki ulus-devletin ya da onun taşıyıcısı olan okulun simgelerle anlatılması öğrencilerin onu anlamasını ve en azından duygusal da olsa bir tepki geliştirmesine imkân vermektedir. Çünkü öğrenciler simgeleri gözleri ve kulaklarıyla "anlama" şansına kavuşurlar. Bu nedenle okulun resmi kültürünün her zaman bütünleştirme yönünde işlev görmesi beklenmemelidir. Bazen çatışma nedeni de olabilir. Bu konuda öğrenci güçlü bir "özne" konumundadır.

Öğrencilerin okulun resmi kültürüne karşı tavrını, resmi kültürün öğeleri olan "bayram ve diğer kutlamalar, "andımız"ın okunması, istiklal marşı ve bayrak flama, amblem, panolar ve diğer semboller"e ilişkin duygu, düşünce ve deneyimlerinde öğrenmeye çalıştık.

“Herkes Söylüyordu, Yapıyordu Biz de Yapıyorduk”

Çalışma grubunun üyeleri okulun resmi kültürüne öğrenciliğin ilk yıllarında “doğal”, sembolik” ve “şeklen” baktıklarını ifade etmektedirler. Grup üyelerinden bazıları bu durumu “bilinçsizliğe” bağlamaktadırlar. Bu nedenle okulun resmi kültürüne ilişkin herhangi bir sorgulama yapılmadan resmi kültürün gerektirdikleri yapılmaktadır. Resmi kültürün geleneksel bir biçimde sürdürülmesi onun zaman içerisinde meşrulaşmasını sağlayan en önemli niteliklerinden biridir. Diğer bir ifade ile, geleneksel bir nitelik kazanması resmi kültürün sorgulanmazlığını da beraberinde getirmekte ve işlevini sürdürmektedir:

> Her hafta sabahları zaten okulda sıralanıyoruz, bir şey okunuyor. İstiklal Marşı okunuyor, dağılıyoruz öyle sınıflara. Ondan sonra sınıflarda da onu ilkokulda yapıyorduk sanırım. Türküm doğruyum çalışkanım, yapıyorduk. Söylüyorduk. (...) Aklımızdan geçmiyor, biz ayrım yapamıyoruz. Henüz hiçbir ulusal bilinç yok. Ne Türklük, ne Kürtlük açısından öyle. Böyle bişey yok yani kafamızda. (Altmış01E)

> Orda onları doğal karşılıyorsunuz. Buluyorsunuz benim dediğim zamanlarda henüz şimdiki gibi çok rahatsız edici şey de değil. Burdaki okuma usulü böyledir. Ve şeyini yaratmıyor. Yani çok böyle herkese uygulandığı için sen onda bişey görmüyorsun, yani böyledir. (...) Kimse demiyor ki zaten öyle bi şey oluyor ki… Zoraki şeyi sonradan arttı. Türküm doğruyum, çünkü Kürdüm doğruyum farketmediğim için ordakini fark etmiyorsunuz. Onu farklı görmüyorsun. Farklılık görmüyorsun. [İstiklal Marşı filan] üzerine üzerine gitmeseler insanoğlu normal karşılar. (Altmış02E)

> Valla biz onlara şeklen bakıyorduk.. Kurulmuş, Atatürk’ü empoze etmişler falan. 10 Kasım Atatürk’ün ölüm yıldönümü. Tarih hocası bir şey anlatıyordu. Talebeler güldüler, onun çok zoruna gitti. Ciddiyet yoktu. O andaki durumda, sizin babalarınız da böyledir. Bu her yerde olduğu için, sembolik hale getirmişler. O şekilde gidiyordu. (Altmış03)

Resmi kültürünün içerdiği mesajları fark etmeyen Altmış kuşağından bu üç kişiye karşın, Seksen kuşağından resmi kültürü fark eden fakat uymak zorunda olduğunu hisseden ya da hissettirilen bazı öğrencilerin tavırları, okulun resmi kültürünün kutsal bir ritüel şeklinde uygulanması sonucu oluşan büyüsünün bozulduğunu göstermektedir. Çünkü resmi kültürün içselleştirilmesi öğrencinin uygulamaya ilişkin duyguları ile yakından ilgilidir. Seksen02E resmi kültürü fark ettiklerini “otoritenin baskısı altında” olduklarından “karşı durma deneyimleri yaşamadıklarını” belirtmektedir. Resmi kültüre karşı tavır almamayı ise yaşadığı olay ile anlatmaktadır: “İstiklal Marşı okunurken İstiklal Marşından kaçan beş altı arkadaş gidip kapalı basketbol sahasında basketbol oynardık. Yaptığımızın ne kadar kötü olduğunu, müdür yardımcısı, odasına götürerek anlattı. Sonuçların ağır olacağını söyledi. Ondan sonra olabildiğince öyle şeylerden kaçındık. Baskı vardı yani”. Benzer deneyimlere ilkokulda herhangi bir sorgulama yapmayan Seksen09E ve Seksen10E, resmi kültüre uymanın bir kural olduğunu İstiklal Marşı okunurken yaramazlık yapan arkadaşının yediği dayaktan

öğrenmiştir. Bu nedenle herhangi bir tepki de geliştirememişlerdir; hatta olabildiğince "öyle şeylerden" yani tepki vermekten ya da uymamaktan kaçınmışlardır.

> Bizim ilkokulda başlıyoruz okumaya 7 yaşında andımızı okuyarak okula başlıyoruz. Andımızı okuyoruz. Bayrak göklere çekiliyor. Atatürk resmini vs. görüyorsun, bunları sorgulayamıyorsun. İşte Osmanlı resimlerini görüyorsun koridorda birinci sınıfta da bunları görüyorsunuz. Bunları hiç birini sorgulamıyorsunuz. Bunlar ilkokul bittikten sonra beş yılda ilk 8 yıl boyunca hiç bişey sorgulamadan bunları görüyorsunuz. Bunları kanıksamış oluyorsunuz şurda deniz manzarası olsa 15 yaşına geldiğinde ne kadar güzel diye oturup onu incelemez. Böyle bir yerde niye bunlar kurulmuş diye sormaz kendi kendine doğduğundan beri o varsa. Bizde işte liseye geçtiğimiz zaman geçmiş olduğumuz yıl içerinde bunları kanıksamış olduğumuz için bunlara karşı bir varlık göstermiyoruz. (Seksen09E)

> Bahsettiğiniz şeyler okul ve lisede kural olarak görülüyordu. Bunlara karşı çıkamazsınız ceza alırsınız, saygısızlık etmiş olursunuz. Ama bunun yani bizim öğretmenlerimiz müdürümüz bizim düşündüğümüz gibi görüyorlardı. Bu gördüğünüz, düşündüğünüz şeyler doğru değildir gibisine. Bize böyle gelmiş biz size öğretiyoruz. Siz de sesinizi çıkartmayacaksınız. İstiklal Marşında durup okuyup evinize gideceksiniz bu şekilde bir kuraldı. Biz de buna uyuyorduk yani. Bunun illa ki doğru bişey olduğunu düşünmüyorduk. Bunlara karşı saygısızlığımız olmuyordu. İstiklal Marşını okuyorduk evimize gidiyorduk. Böyleydi yani. Bi karşı duruşumuz yoktu. (Seksen10E)

Resmi kültür unsurları ile elde edilmesi amaçlanan "duygusal bağlılık" dayak atarak, zor kullanarak ve kurala bağlanarak, tamamen öğrencinin iç dünyasındaki muhasebeye havale edilmektedir. Çalışma grubu üyeleri bu iç muhasebenin sonucunun ipuçlarını da "dalga geçerdik", "doğru bi şey olduğunu düşünmüyorduk", "ders geçmek için yapıyorduk" ifadeleri ile vermektedirler. Seksen09E'nin anlatımlarından bu tavrın sadece iç muhasebenin sonucu değil, aynı zamanda resmî kültüre ilişkin uygulamaların arkadaşlar arasında yapılan konuşmalardan ve sorgulamalardan da etkilendiği anlaşılmaktadır.

Tek Parti dönemi ve 12 Eylül sonrasında öğrencilerin okulun resmi kültürü karşısında edilgen tavırları da bir yerde bir varolma stratejisi olarak da değerlendirilebilir. Çünkü bu tür dönemlerde herhangi bir açık karşı duruşun öğrencilerin okuldan sağlayacakları kazanımlardan mahrum olmalarına neden olabilir. Öğrencilerin, Herzfeld'in (1997: 21 akt. Ahıska, 2009: 1063) öznelere, altında kendi niyet ve amaçlarını saklayabilecekleri bir maske sağlayan "kültürel yakınlık" kavramı ile anlattığı duruma denk düşmektedir. Öğrenciler, okuldan elde edecekleri kazanımları kaçırmamak için okulun resmi kültürüne uyarak diğer bir deyişle "yapıyor gibi görünerek" bir tür kamuflaj stratejisine başvurmaktadır.

Resmi Kültüre Direniş

Öğrencilerin bazı uygulamalara yaşlarının verdiği haylazlık içerisinde tepki verirken uygulamaların insan haysiyetini rencide etmesinden oldukça rahatsız oldukları görülmektedir.

Uygulamaları "doğal", "kural" veya "mecburiyet" gibi gerekçelerle tanımlayanların aksine Altmış05E insan haysiyeti ile uygulamaların önemlilik sıralaması temelinde kıyas yapması da bir sorgulama içerisinde olduğunu göstermektedir:

> Benim oldum olası, şekil ve sembollerle başım hoş değil. Benim okuldaki arkadaş grubu da, yaw biz 10 Kasımlarda hep güldük [O zaman ağlanıyordu]. Biz gülerdik dayak da yerdik. Bir defa bir hocamız vardı. Ağır ceza reisinin karısıydı. Ondan çok korkardık. Biz güldük o da güldü, bir defa. Bir olayı hatırlarım, çok zoruma gitmişti. Muşlu bir lise müdürümüz vardı. Her Cumartesi, Pazar, Pazartesi, bayram merasimi, İstiklal Marşı şeyi var. İstiklal Marşı söylenirken, tabi bizim arkamız dönük, görmüyoruz caddeyi. Caddede köylü yürüyor. Gitti hademeyle köylüyü getirtti, rezil etti. Bu olaydan dolayı çok kin tuttum. Onu anılarımda yazdım, onu hiç unutmadım. Sembollerle başım çok hoş değil. Şöyle diyelim, ben farkına varmadan, çok bilinçli değil, ben mesela oradaki insan haysiyetini seremoniden daha önemli tuttum. Adama üzüldüm. Ben yapılan şeyi kabullenmedim. (Altmış05E)

Okulun resmi kültür bileşenleri ile arasının iyi olmadığını ifade eden Altmış06E, benimsemediği uygulamalardan kimi uygulamalardan kaçınmak için çeşitli yollara başvurduğu görülmektedir. Sözgelimi, "İstiklal Marşını okumamak için [ellerinden] geldiğince 5 dakika geç, on dakika geç gitmek" gibi davranışlar sergilediklerini söylemektedir:

> Valla çok aram iyi değildi, onlarla. Günah savuşturma niteliğindeydi. İşte hakikaten İstiklal Marşını özellikle ortaokul'da İstiklal Marşını okumamak için elimizden geldiğince 5 dakika geç, on dakika geç gitmek… Sonra bazı öğretmenler bunun farkına vardılar. "Herkes zamanında gelecek" denmeye başlandı. Biz buna rağmen gecikmeye başladık. "Doğruyum, çalışkanım" aramızın çok iyi olduğunu, Türk sembollerle aramızın çok iyi olduğunu söyleyemem. Atatürk'e karşı çok sempatik hiç olmadım. Kurallara karşı zaten hiç olamazdım. Onun için o sembollerle aram çok iyi olmadı. Ama onlara karşı tepkide çok belirgin zaman zaman ya nedir bu ya falan filan dediğimiz olmuş olabilir. Sıradan ve ama böyle sistemli bir şekilde okulda İstiklal Marşına karşı çıkmak o yıllarda söz konusu olmadı. Ama çok sempatik bakmadığımız açık. (Altmış06E)

Okul kültürünün bileşenlerine karşı sorgulayıcı bir tavır alan Altmış09E, mecburiyetten, "dereyi geçene kadar", içten olmadan uymaya çalıştığını ifade etmektedir. Burada birçok öğrencide de görülen diğer bir kırılma ki söz konusu içten olmayan uymanın öğretmenleri tarafından da bilinmesidir. Bu durum, öğrencilerin bir otoriteye rağmen tavırlarını sürdürdüğünü göstermektedir:

> Okuyorduk, mecbur okuyorduk. Zoruma gidiyordu. Mesela andımızda, marşta filan bazen bütün bana göre ırkçı çağrışımlar, beni aşağılayan, beni hakir konuma gören diğer şeylerdi. Dolayısıyla çok mecbur olduğum için okudum. Çok yerde okumadım. Yani öğretmenler bunu hissediyorlar. Okumak istemezdim. Askerde de okumadım. Onu okumadığım için asker arkadaşlarım bilirler. Beni İstiklal Marşı okumuyorum diye çıkardı komutan. Sabah içtimasında "sen niye okumadın" dedi. "Evet, okumamıştım komutanım" dedim. "Ben gözaltına alınmıştım. Bana çok okutuyorlardı filan ben okumak istemiyorum felan" dedim. Mecburiyet, disiplin çerçevesinde uyardım ama.

> Yani dereye geçinceye kadar. Ayıya dayı dercesine böyle yani inanmıyorum. Ben Atatürk'ün posterini asmam (...) Türk bayrağı da sıcak gelmiyordu. Sadece Türkler sahip olduğu için Türklerin olduğu için saygı gösteriyorum. Yani Türklerin, Türk'ün sembolüdür. (Altmış09E)

Okulun resmi kültürü konusunda kimseden herhangi bir telkin almamalarına rağmen onları yapmama, okumama konusunda bir çabalarının olduğunu Yetmiş01E ve Yetmiş02E'nin deneyimlerinde görmekteyiz. Tepkilerini belli bir bilinç ile yaptıkları da görülmektedir. Yaşadıkları coğrafyada devlete ait olana karşı var olan soğuk ve mesafeli tavrın resmi kültür genelinde öğrencilerin davranışlarında somutlaştığını söyleyebiliriz. Resmi kültür uygulamalarında içkin bir sevgi ve saygının olması gerektiği hatırlanırsa öğrencilerde söz konusu duygusal karşılıkların olmaması anlaşılır bir durumdur:

> Bu İmam Hatip'te başladı. Çok da erken başladı. İmam Hatip'in aşağı yukarı birinci senesinden itibaren orta birden itibaren bayrak törenlerine katılmama… Çok sıkıydı. Cuma, Cumartesi saat 12-1 [arası] bayrak törenleri olurdu. O zaman Cumartesi öyleye kadardı. Törenler olurdu ve İstiklal Marşı okunuyor. Okuyor gibi görünüyorduk. Herkese heyecan veren, işte dalgalansın bayrak, o heyecanı verme… Belki alternatif bayrak arayışı hala yoktu ama bir şekilde bizi temsil etmeyeceği durumunun farkındaydık. Mustafa Kemal portreleri olsun, heykelleri olsun. (...) Padişah resimleri şeyden sonra Osmanlı tarihinde sıkça gördüğümüz yani çok fazla şey değildi. Sanki masallarda anlatılacak şeylerdi. Ama o politikleşmenin ikinci aşaması diyebileceğimiz artık öğrendiği kavradığını bir eylem çizgisine dönüştürebileceğimiz ikinci aşamasında, bunlara bilinçli tepki gelişti. Elazığ'da oturduğumuz kahvelerde, Osmanlı İmparatorluğu'nun resimleri sırayla duvarlarda asılıydı. Biz o zaman artık kitle çalışması yapar, gider 5-6 ay o şeylerin içinde altında otururduk. Kazanmak için, o kahveye gelenleri, kahvecileri Kürt yapmak için ve hiçbir baskı yapmadan… Bir bakıyorduk birer birer azalmaya başladı. Kendileri gidiyordu ya da apaçık gibi fıkralar anlatmaya başladık. Atatürk'ün belki doğru değil ama ahlaki yönüyle ilgili fıkralar müstehcen fıkralar anlatılmaya başlanırdı. Bu tür şeylerde tepki vardı. Yani Türk ırkı için milli sembol olan ama ırkçılığı ifade eden şeylere erken tepki başladı. **(**Yetmiş01E)

> Bunlarla ilgimiz hiç iyi değildi. Onlar çok sıkıcıydı. Her sabah andımız. Ondan sonra öğretmen geliyor, "sıraya gir" falan, zapt û rapta getirme koşullar hiç iyi değildi. Andımıza hiç çıkmadım. Benim öyle bir şeyim yoktu. Ortaokulda da İstiklal Marşı, lisede mümkün mertebe kaçınırdım, girmezdim. Bayrağı çok saygı duyduğumu hatırlamıyorum. Ama niye duymadığımı hatırlamıyorum. Benim için bir özelliği yoktu. [Atatürk resimlerini] kendime hiç yakın bulmuyordum. Liseden sonra düşündüğümde anlaşılır buluyordum. Lise 2'den sonra bilinç belirginliği olmuştu. Orda belki insan diyebilir ki, bilinçli bir mesafe vardı. Sana ait değil bu sembollerin hiç biri. Fakat daha önce hiç öyle değildi. (Yetmiş02E)

Bazı deneyimlerden okul kültürünün temsil ettiği siyasal iktidarın gücüne bağlı olarak uygulanabildiği, anlaşılmaktadır. Yetmişli yıllarda ve doksanların başında kamu otoritesinin sarsıldığı kimi yerlerde söz konusu ritüelleri uygulamanın zorlaştığı görülmektedir. Öğrenciler okumama, yapmama konusunda bazı "direniş"ler geliştirdiğini söylemektedirler. Öğrenim gördüğü ilçenin DDKD başkanı olan Yetmiş03E, "hâkim" oldukları yerlerde kendileri için "hiç bir zaman değer taşımayan" uygulamaları laçkalaştırdıklarını

belirtmektedir. Kürt siyasal hareketinin giderek güçlendiği seksen sonrası dönemde, hareketin ağırlığının güçlü bir şekilde hissedildiği bir ilçede okuyan Seksen05E ise, "direniş"lerine karşı okul yönetiminin hatta özel harekât timlerinin zorlamasıyla karşılaştıklarını söylemektedir:

> Andımız sürekli bir şekilde kaçmaya çalıştığımız, resmi ideolojinin bir şeyi olarak gördüğümüz her fırsatta ona karşı çıkmak için ürettiğim direniş; Okumuyorduk, okumamaya çalışıyorduk. Mesela andımızı okurken "Ne mutlu Türküm" diyene değil de "Ne mutlu Kürdüm" diye okuyorduk. İşte biraz daha kısık sesle İstiklal Marşını okumamak gibi. Yani mutlaka birilerini okuyor, kendin okumuyorsun yani. Yani onu reddediyorsun. Toplu olarak bütün herkesin okumadığı İstiklal Marşlarını da hatırlıyorum. Yani o yüzden özel hareket timlerinin de okul bahçesine getirildiği de oldu. Bütün olarak okumuyorduk. Yani okumadığımız dönemler oldu. Aynı sırada dayak yediğimiz de oldu. Yöneticilerden müdürün gözetimi altında zorla okuttukları da oldu zorla okutulan hiç bişeyin güzel olduğunu söyleyemem. (Seksen05E)

Ailesinin Atatürk'ü ve bayrağı bir değer olarak gördüğünü, "Atatürk'e ve bayrağa çok iyi bakıyorlardı" şeklinde ifade eden Yetmiş07E, "içten söylemek gerekirse hiç birine olumlu bakmıyordum" şeklinde tavrını ortaya koyuyor ve ailesinin bu duruma muhtemel tepkisini "çoğu ben bunları söylesem bana kızarlardı" cümlesiyle ifade ediyor. Söz konusu değerlere ilişkin yaptığı sorgulamayı şöyle anlatıyor: "Şimdi Mustafa Kemal Atatürk. Ne diye olumlu bakacaktım. Sonuçta bu adam bu devleti kurarken hoş kurdu ama kurmadan önce verdiği sözler vardı, bunların hiç birini yerine getirmedi. Ben bunu niye olumlu bakayım. Bayrak diyoruz, bu bayrak beni temsil etmiyor. Bu bayrağın içinde ben yokum işte." Söz konusu değerlere karşı olumsuz yargısının kaynağını ise "Bu bir his. Ben şu hissi düşünüyordum kendimde. Kürdüm, ben farklıyım. Yani bunu kendimce kafamda büyütüyordum. Sade kurgu olarak bakıyordum. Ben Türk değilim diyorum. Benim yerim bura değil diyordum. Bunları kendime soruyordum. Hele lisedeyken, hele Gazi'ye gelince hele DHKD[12]'ye gelince daha gelişti." ifadeleri ile açıklamaktadır.

Öğrencilerin sembolleri anlamlandırırken farklı işaretlerden yararlandıkları görülmektedir. Kişilerin ailesel tarihleri bu işaretlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Yetmiş08E sembollerin hoşuna gitmemesinin nedenini oldukça acı bir hatıra ile açıklamaktadır:

> Vallahi tabi o resmi semboller çok hoşumuza giden semboller değildi. Çok içimize sindirdiğimiz semboller değildi. Hatırlıyorum ilkokulda. 10 Kasım Atatürk'ü anma günüydü. Dört ya da beşinci sınıftayız. Yerli bir öğretmen işte küçük fotokopi edilmiş Atatürk resmini hepimize dağıttı. Yakamıza asacağız. O zamanlarda 10 Kasımlarda beyaz giyilmezdi. Bu son zamanlarda kaldırıldı. İşte yaka beyaz önlük siyah olsun. 10

[12] DHKP: Devrimci Halk Kültür Derneği. 1980 öncesi PSK'nın (Partîyê Sosyalîstê Kurdistan) yasal gençlik örgütü.

> Kasımlarda beyaz yaka giyilmezdi. Sadece siyah gömlek giyilirdi. Atatürk'ün fotoğrafları verilmiş. Öğretmen veriyor yakamıza asıyoruz. Bu çok zoruma gitmişti. Onu asmak zoruma gitmişti. Dedemizi asan adamdır. Dolayısıyla şey, o ant, İstiklal Marşı yani işte o zaman söylemek zorunda kalmışımdır. Dolayısıyla çok zeki bir öğrenci miydim, orta halli bir öğrenciydim. İşte her söyleneni anlayacak biriydim ama mesela bunların hayatım boyunca hiç bi anlamı olmamıştır. Doğru, dürüstçe söylersem. Çünkü hiç sindiremedim. Mesela andımızı da hiç sindiremedim. (...) Yani böyle bir atmosferde anlatmaya çalıştığım şey, bütün bu semboller benim etnik kimliğimin sembolleri değildir, Türk kimliğinin sembolleridir. Ona bakarsanız öyle İstiklal Marşına bakarsanız öyle. Yani padişah tabloları falan filan onun öncesinin dolayısıyla bunlara çok sempatiyle bakmazdım. Çok mümkün değildi zaten çok onunla barışık yaşamak. Hayatım boyunca da olmadım. (Yetmiş08E)

Kendi değerlerinin oluşmaya başlaması da okulun resmi kültüre yüklediği değerlerin sorgulanmasını ve mesafe almasına neden olmuştur. Yetmiş10E eğitim süreci içerisinde yaşadığı düşünsel dönüşüme paralel olarak mesafe aldığını ve marşları okur gibi yaparak okumadığını söylemektedir:

> İlkokulda çok iyi hatırlamıyorum. Ama ortaokulda lisede giderek bunların yerine kendi değerlerimi koymaya başladım. Giderek sempati duymamaya başladım. Giderek itici gelmeye başladı. Hatta biz İstiklal Marşını lisede filan okumamaya başladık yani bizde. O zaman her pazartesi günü bütün okul toplanırdı İstiklal Marşı okunurdu. Ben İstiklal Marşını okumazdım ağzımı hareket ettirirdim ama okumazdım. Bana bizim değerlerimizin olmadığı o zaman fark ettim. Kendi değerlerimizi ikame etmeye çalıştık. Zaten kahramanlarımız da değişti. Sahip olduğumuz değerler insanlar yani o mitler falan değişti giderek bana yabancı olduklarını anladım. (Yetmiş10E)

Okulun resmi kültürüne ilişkin oluşan mesafe zaman içinde kendiliğinden oluşan bir "şey"dir. Söz konusu mesafe Seksen03K dediği gibi, "okuldaki resmi kültür ile aramda sınır" "kocaman" dır. Bu mesafe ve sınır sosyal, siyasal, toplumsal faktörlerin yanında okulu, yöneticileri ve öğretmenleri sevememe gibi duygusal nedenlerin biriktirdiği bir sonuç olarak da ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler resmi kültür ile arasındaki mesafe ve soğukluğu fark ettikten sonra sözgelimi İstiklal Marşını ya da andımızı okumamaktadır. Yetmiş11E, İlkokul 5'ten itibaren "Hep karşı çıkmaya çalışırdık. Lisede de okumamaya çalışıyorduk." Seksen04K ise süreci "Onu da sanırım lisede fark ettim. İstiklal Marşını okumamaya başladım. Başımı öne eğmeye başlamıştım. Kendinden gelişen bir şeydi. Önceleri çok da farkında değildim açıkçası. O şekilde bir tepkiye dönüşüyordu. Ne zaman ilk farkına vardım. Belki hazırlık sınıfında farkına vardım." şeklinde anlatmaktadır.

Resmi Kültürün Değiş(k)en Anlamı

"Kendi farkına varma" ya da siyasallaşma süreçlerinden sonra öğrencilerin resmi kültürün bileşenlerine yönelik algıları değişmektedir. Sözgelimi Yetmiş06E liseye kadar kendini "aslanlar gibi bir Türk çocuğu" olarak tanımlamakta, doğal olarak okulun resmi

kültürüne karşı "hiç negatif bi şey" hissetmemekte "Ben çıkıyorum okuyorum çünkü o zaman kendimi Türk hisseden hiç o anlamda bir derdi olmayan, iyisini yapmaya çalışan bir çocuktum. Asimile olmuş ruhumu ele geçirmişler, beynimi ele geçirmişler. Aslanlar gibi bir Türk çocuğuyum" demektedir. Fakat daha sonra bazı öğretmenler ile tanıştıktan sonra resmi kültüre bakışı değişmektedir:

> Yani o zaman mesela lise sonda [devrimci öğretmen grubu yerine] tersi bir grup gelseydi. Bizimkilerin yerine, bunlara benziyen… Bunlar özverili o robotlar gibi değil. Mesela Türk Milliyetçisi olan iyi adamlar gelseydi, onlar şekillendirecekti beni. Mesela okudunuz şoför yerine şey gelmiş olsaydı oraya yani onun tam tersi şeyleri anlatan. Şekillenmeye açıksınız peki yani aileden bi şey alamıyorsunuz. [Törenler, bayrak başlangıçta] gayet iyi bi şey tabi. O tür rahatsızlık başladı. Çıktım okulun duvarlarına yazılar yazdım. [İstiklal Marşını] içimden yani okur gibi görünüyorum. Ama okumuyorum. Hocalar filan bakıyor 'kemiklerimizi kırarım niye okumuyorsunuz' filan diye. 'Bağırın' filan der. Bizde bağırır gibi filan yaparız ama okumayız.

Seksen06E ilkokulda andımızı iyi okuyana ödül verildiğini bu nedenle olumsuz bişey hissetmediğini; fakat lisede "bilinçlenmeye" başladıktan sonraki süreci "Lisede bakıyordum her zaman kaçmak için fırsat arıyorduk. İstiklal Marşından saygı duruşundan kaçıyorduk. [Atatürk portresi, padişah resimleri, bayrak] hiç bi şey ifade etmiyordu. Aksine dediğim gibi yani bi şey vardı bu lise son sınıfı ayrı tutuyorum. O son iki sene aksine inanılmaz bir antipati vardı. Mesela İmam Hatip'de 10 Kasımda saygı duruşu esnasında biri bağırmıştı "Tekbir" diye bütün okul "Allahu Ekber" diye bağırdı. Bir iki gün polisler koridorda geziyorlardı. İlk başlarda olumsuz değildi kendimizi farklıymışız gibi ama sonra işte değişti." şeklinde anlatmaktadır: Seksen06E'nin tepkilerine benzer bir durum Seksen07E ve Seksen08E'de de görülmektedir. Özellikle liseden sonra "İstiklal Marşından kaçma, Atatürk büstlerine çok ciddi antipati duyma" gibi tepkiler gelişmiştir.

Bazı öğrencilerin okulun resmi kültürün bileşenlerine farklı tavırlar aldıkları görülmektedir. Alevi bir aileden olan Altmış08E "Sünni bir aile gibi Kürt hikâyeleri ile büyümedik" diyerek farklılığın kaynağını açıklıyor bir yerde. Çünkü diğerlerinin aksine Atatürk'ü seviyor, Türk bayrağını gördüğünde hüzünleniyor ve andımızı huşu içinde söylüyor. Buna karşın Osmanlı padişahlarının resimleri ona korkutucu geliyor. Yetmiş05E İstiklal Marşındaki kimi dizelerden dolayı karşı olduğunu fakat 23 Nisan bayramını tatilinden dolayı sevdiğini ifade ediyor. Yetmiş09E bağımsızlık sembolü olan bayrak göndere çekilirken heycanlandığını fakat andımız ve İstiklal Marşını hiçbir zaman tanımadığını belirtmektedir.

“Kutsal” Öğretmen İmgesi Karşısında Öğrenci Stratejileri

Osmanlı-Türk Modernleşmesinin önemli mimarları arasında öğretmenleri saymak abartı olmayacaktır. Öğretmenler, toplumun “kutsal öğretmen imgesi”nin himayesi altında modern düşünce ve yaşam biçiminin taşıyıcıları olmuşlar. Çünkü öğretmenler bu misyon için yetiştirilmişler. Öğretmenlerin misyonerlikleri Osmanlı dönemi, tek parti dönemi ve sonrasına ilişkin anlatımlarda sıkça karşılaşılmaktadır. Alkan (2005: 216) İttihat ve Terakki döneminde öğretmenlerin “ideolojik militanlar” olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir durumu Tunçay’ın tek parti dönemi anlatımlarında da bulmaktayız. Tunçay (1981: 238), “Tek Parti döneminde öğretmenlere ve okullara, genel eğitimin yanı sıra siyasal eğitim görevinin de verilmesinin bir ilke olarak savunulduğu, bu bağlamda öğretmenlere, eğitimin gerçek hedeflerine ters düşecek bir şekilde rejim propagandacılığı görevi yüklenmiştir. Tunçay, bu durumu “Öğretmenler, Kemal’in (Atatürk’ün) en sadık propagandacıları oldular.” şeklinde ifade etmektedir.

Coşkun ve diğerleri (2010: 23) Türk modernleşmesinde millî eğitime, genel öğretimin yanı sıra siyasal eğitim görevi de yüklendiğini, öğretmenlerden devrimin ideallerini kitlelere empoze eden siyasal propagandistler gibi hareket etmeleri istediğini belirtmektedir. Nitekim bazı Kemalist ideologların bunu açıkça söylemekten çekinmediğini aktarmaktadır. “Mesela Kazım Nami Duru’nun: Bîtaraflıktan anlamayız. Çocuklarımızı partimizin ve devletimizin ana prensiplerine uygun bir tarzda yetiştirmek isteğindeyiz. Partimiz Türk milletinin kendisidir.” dediğini aktarır. Akyüz de (1978: 274) öğretmenlere 1930’lardan sonra devrimlerin daha iyi korunması ve yeni atılımlara girişilmesi amacıyla Halkevlerinde halka “Cumhuriyet değerlerinin öğretilmesi” görevinin verildiğini belirtir.

Atıcı (2008:204), “Cumhuriyet’in ilk kurulduğu yıllarda öğretmenliğin meslek olma özelliklerini tamamen taşımadığı; ayrıca idealist olarak yüksek amaçlara hizmet etmek zorunda olmasının, önder olma görevlerini de gerektirdiği” şeklinde değerlendirmektedir. Atıcı öğretmenliğin meslek haline gelmesi çok önemli bir araçtan Cumhuriyet’in amaçları doğrultusunda yararlanılmasını sağladığını belirtmektedir.

Cumhuriyet’in yeniden inşa ettiği öğretmenin geleneksel otoritesine yasal, akademik, otoritesini ekleyerek ona sorgulanmaz bir konum kazandırmıştır. Toplumsal muhayyilede devletin bir görüntüsü olarak öğretmenin, öğrencinin “eti senin kemiği benim” paylaşmasında “eti” düşen taraf olarak öğrenci üzerinde daha ayrıcalıklı taraf olmuştur. Buna karşın eğitim anlayışında öğrencinin “tabula rasa” olarak nesneleştirildiği anlayışların yerini giderek öğrenciyi “özne” olarak kabul eden ve eğitim süreçlerinin eleştirel yapılandırıcısı olarak

tanımlayan anlayışların öne çıktığını görmekteyiz. Eğitim pratikleri de öğretmenleri "korunaklı" konumlarından çıkararak öğrencileriyle yatay düzlemlerde buluşmaya itmektedir.

Öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkilerini "Öğretmenin onlar için kim olduğu, sevdikleri/sevmedikleri öğretmenlerin özellikleri, en çok etkilendikleri öğretmenleri, öğretmenlerden ideolojik mesaj veya uyarı alınıp alınmadığı, öğretmenleri neye benzettikleri" konularına ilişkin soruları ile anlamaya çalışıldı.

İdeolojik Bir Nesne/Figür Olarak Öğretmen: Öğretmenlerin İdeolojilerine Tepkiler

Öğrencilerin öğretmenlerini sınıflandırırken kullandıkları kriterlerin başında, belki dönemin politik atmosferinin de etkisi ile ideoloji gelmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin ideolojilerini fark ettiklerini ve ihtiyatlı davrandıklarını söylemektedir. Öğrencinin öğretmenine karşı ihtiyatlı davranması öğretmenin taşıdığı bilgi ve değerlerin de sorgulanmasına neden olabilir veya öğrenci öğretmenden gelen mesajlara karşı daha kapalı hale gelebilir. Öğrencilerin öğretmenlerinin ideolojik temelde teşhisi ve tepkisi birçok öğrencide görülmektedir. Altmış02E ilkokul yıllarını "Türkiye'nin henüz tam nereye gideceğinin belli olmadığı bir dönem" olduğunu, öğretmenlerinin Ağrı'ya subay olan eşlerinin tayini dolayısıyla "buraya zorla öğretmen olmuşlar" ve ideolojilerini de "afedersin ilkel bir Türkçülük vardı" şeklinde tanımlamaktadır. Aynı öğrenci lise ve üniversitede de "Türkçü" öğretmenlerini yine teşhis etmekte ve sakınmaktadır. Yetmişli yıllarda Elazığ'da egemen siyasi havanın baskısını hisseden Yetmiş01E "milliyetçi eğilimli öğretmenlerinden" sakındıklarını söylemektedir. Bazı öğrenciler Altmış02E gibi kaçınmak yerine öğretmenlerin ideolojik mesajlarına açık tepkiler vermektedir. Tepkiler öğrenciler ve öğretmenler arasında "kutsal öğretmen imgesi" ile kurulan bağı koparan sonuçlar doğurmaktadır. Çünkü öğrencinin tepkilerinin öğretmenin "dayak" ya da "müdüre şikâyet etmesi" gibi sonuçlarla karşılaşması öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi pedagojik olmaktan çıkarmaktadır. İlişki öğrenci ve öğretmen arasındaki sorunları çözme kabiliyetini yitirmektedir.

Öğretmenlerin ideolojik niteliklerinin rahatsızlık verdiği dönemlerde ideolojik mesaj vermeyen öğretmenler öğrencilerin belleklerinde daha olumlu durmaktadır. Yoğun ideolojik çatışmaların yaşandığı yetmişli yılların ortalarında Yetmiş08E öğretmenlerini "ideolojik mesaj veren ve ideolojik mesaj vermeyen" olarak ayırmaktadır. Öğrenciler "ideolojik yanları çıkmış" öğretmenleri "hissettiklerinde tepkici" davranmaktadır. "Dersi neyse onun gereğini yapan dersini veren" öğretmenlere karşı "bir sağduyu" vardır. Bu nitelikteki öğretmenleri yani "derse girip çıkıyorsa dersin gereklerini yapıyorsa genellikle öğrenciler bunu dikkate"

almaktadır. Seksenli yıllara gelindiğinde öğrencilerin protesto ve tepkileri de dönemin askeri niteliğinden dolayı ağdalı temsillere dönüşmektedir:

> Lisede mesela hocanın dersini bile protesto edecektik. Bazen ders yaptırmamaya çalışıyorduk. Sınıf olarak yapıyorduk. Bizim zamanımızda hocaların hepsi ideolojikti. Askeriye, kışla gibi. Bi şey yapamıyorduk yani üniversitede ancak homurdanmak, ona sert bakmak gibi. Yani derse mümkün olduğu kadar katılmama. O sınır o kadar. Yılı hep dolduruyorduk, hakkımızı kullanıyorduk, [derse] girmeme hakkı. (Yetmiş11E)

"İdeolojik öğretmenler" tarafından rahatsız edilen öğrenciler de vardır. Defterinin arasında "yakalanan" bir şiirden dolayı aylarca bir öğretmeninin tacizine uğruyor Altmış02E. Bu tür olayların öğretmenlerin öğrenci nezdindeki "meşruiyeti" öğrenciler tarafından sorgulanmasına yol açabilmektedir:

> Hocaların hepsi Türk şeyini vermek istiyorlardı, Türkçülüğü. Mesela bir tarih öğretmenimiz vardı. O tarih öğretmenimiz Erzurumluydu ben şey derken böyle bir şiir vardı. O şiirden dolayı beni rahatsız ettiler. Orda rejimin kendisini eleştirdiğini, sorguluyorsunuz filan. O bundan Kürtlüğe gideri çıkıyor [şiiri Kürtçülük yaptığının bir göstergesi gibi anlıyor]. Birinin şiiri bendeydi. Onları çok rahatsız etti. Böyle aylarca devam. Çünkü daha çok, Şeyh Sait isyanı 15 senedir. Daha yenidir. Kürtlükten korkuyor. Türkiye'de her zaman Kürtlükten korkulmuş her zaman olgun bi insan, bi öğrenci yazmışsa eğer ne olacak. Hani onu anlamaya çalışır. Türkiye'de korkunç bir korku vardı böyle bi şey. (Altmış02E)

Bazı öğretmenlerin ideolojik niteliklerinin öğrencileri çok fazla rahatsız etmediği de görülmektedir. Bu öğrenciler öğretmenlerin ideolojileri ile öğretmenliklerini birbirinden ayırmaktadır. Sözkonusu öğrenciler öğretmenlerini nitelikleri temelinde ayırabilmekte ve ilişki kurmaktadır. Sözgelimi Altmış06E öğretmenini "Kemalist" olarak tanımlamakta fakat "teşvik eden ve unatamayacağımız bir öğretmenimizdi" demektedir.

> MHP'li öğretmen olumsuzluk anlamında, ama çok kötü bir öğretmen değildi, görüşlerinden dolayı tepki gösteriyorduk. Mümkün mertebe [ideolojik mesajlar] vermiyorlardı. Diyarbakır'dan çekiniyorlardı. Herkes görevini iyi yapmıyordu. Ama yani mesaj verebilecek durumda değillerdi. Diyarbakır'da öğrenciler çok şeydi, tepki gösteriyorlardı. (...) Bak şimdi bir tane hatırladım, ilk Ergani'de. Tuncelili Yıldırım vardı, biz onu solcu bilirdik, o Türkçe öğretmeniydi. Ama adam bazen şeyden, Pir Sultan Abdaldan falan şiirler okurdu, güzel de okurdu. Onun dışında yok. Ben hatırlamıyorum. Bu adam olumlu kalmış. (Yetmiş02E)

> Öğretmenler çok fazla ideolojisi kendine yansıtılan hoca olduğunu söylersem çok fazla haksızlık yapmış olurum. Vardı tabi bir tane hoca hatırlıyorum. İnkılâp tarihi hocamız "batı sahillerinde baldırı çıplaklar dolaşıyor, kötü bi şeymiş" gibi davranıyor. Türkçe hocamızı hatırlıyorum çok iyi bir hoca severdik. Ama şey Türk milliyetçisiydi. Nevruz Türklerin bayramı derdi. Türk milliyetçiliğini öven "Ölürüm Türkiyem" gibi şarkılar söylettirmek isterdi çocuklara. Ben çok severdim. Hocamızı newroz Türk bayramıdır dediği için sevememezlik edemezdim. Ama bu yönü vardı. Şimdi sağlıksız buluyorum. O zaman newroz Türklerin olsa ne olur, Kürtlerin olsa ne olur çok önemli değildi yani. (Seksen09E)

Siyasallaşmış bazı öğrenciler öğretmenlerini rakip siyasi partinin üyesi olarak görmektedir. Öğretmenin de öğrenciler ile ilişkisi günün politik tartışmaları doğrultusundadır. Öyle ki bu ilişki derslere bile konu olmaktadır:

> Bizim kuşağımız ya da bizim bulunduğumuz yerde ben de içinde olmak üzere biz öğretmenlerimizden daha ileri bir yerde duruyorduk. Yani mesela o zaman Nurettin Elhüseyni vardı. KAWA diye bi hareket vardı. O hareketin ideolog liderlerinden biriydi. Hakketten o Darul Şafaka'da okumuş, Ankara Siyasalı bitirmiş. Akademik anlamda süper zekâ biriydi. Onun kardeşi bizim bir edebiyat öğretmenimizdi. Onlar Maocu, biz Sovyetçiydik, çelişkimiz vardı filan. Kompozisyon dersinde bize Kürdistan'ın sosyo-ekonomik yapısı [konusunda ödev verdi]. Kürdistan'ın sosyo-ekonomik yapısı da çok temel bir tartışmaydı. Mesela biz DDKD tarafı yani kapitalist daha doğrusu feodal ilişkilerin dışında kalmış, yaşamın her alanına kapitalist ilişkilerin girdiği yerleştiği yani feodalizden kapitalizme. Feodalizmin geri de kaldığı bir süreç olarak değerlendiriyor. (…) Feodalitenin ağır bastığı hakkında. Bu yönde kompozisyon sorusu olarak sormuştu. Tabi biz kendi düşüncemizi ifade etmiştik, tartışmıştık bunu. (Yetmiş03E)

1971 darbesi sonrasında açığa alınan "devrimci öğretmenlerin" tekrar göreve dönmesi bazı öğrencilerin öğretmen algısını değiştirmiştir. Yetmiş06E'nın öğretmenleri onun hayatını kökten değiştirecek, devrim yapma adına örgütlülüğe girmesine neden olacaktır. Nitekim mensup olduğu örgüt üyeliği nedeniyle insanlık dışı işkenceleri ile ünlü Diyarbakır Hapishanesinde yaklaşık on yılını geçirecektir. Öğretmenlerini "iyi insanlardı çok, çok iyi insanlardı" ve "bizden biri" gibi ifadelerle tanımlayan Yetmiş06E etkilenmesinin arkaplanını da açığa vurmaktadır:

> [Liseye devrimci öğretmenler geldi] şimdi bi öğrenci için ana şey not idi. Not almak önemli idi. Bunlar sanki böyle hepsi beyinleri aynı şekilde şekillenmiş gibi. Mesela bi tanesi dedi ki not defteri burada. İsteyen yılsonunda sözlü notu, bi de kanaat notunu boş bırakacak, durumunuza göre istediğiniz notu oraya koyun yani ne almak istiyorsanız. Not hiç önemli değildi. Bizi insan yerine koyuyorlardı. Mesela 8 saatlik bir derse gelmiş ya da kaç saatti okul beş saat, altı saat bitirip evine gitmeyi düşünen insanlar vardı, makine gibi. Şimdi bunlar gelince biz öğretmenlerin toplumdan kopuk değil bizden birileri, bize yakın derslerimizle ilgilenen. Mesela bi bedenci vardı. Taksi durağına gelirdi. Taksi durağına otururlar, babam diğer çocukların babaları ile sohbet ederdi. Onlar geçerken araba yıkadığımda eğilirsin, saygıdan kalkarsın. Gelirler beni öyle severlerdi "Aferim oğlum emek veriyorsun ne güzel. Şey yapma. Bu da iyi bişey. Bi şeyler öğreniyorsun hayatta." Onore ederlerdi. Utanırdım o durumumdan, onlar onore ederlerdi. Sosyal aktiviteleri çok yüksekti. Sinemaya iyi film gelir. Adam mesela edebiyat dersinde o filmi izlemek, sınıfı olduğu gibi alıp götürür. Parası olmayanların yerine sinamacıyla anlaşır biraz düşük öder. Maaştır, paraydı. Not sorun değildi, para sorun değildi. Ailelerimizle irtibata geçiyorlardı. (Yetmiş07E)

Yeni öğretmenler ilgi, motivasyon yanında öğrencilerin sosyal ve kültürel yaşamlarında da önemli bir dinamizme neden olmaktadır. Yetmiş06E "devrimci öğretmenlerin" yaşamlarına ve okul hayatlarına çok önemli katkılar yaptığını, mesajlarını da yaptıklarıyla yani dolaylı olarak verdiklerini söylüyor:

> Ben hayatımda tiyatroya gitmemişken sahneye çıkıp oyun oynardım. Gogole'un Müfettiş adlı eserini sahneye koyduk. Seyirciler ailelerimizdi. O validen, kaymakamdan, belediye başkanı bir de ailelerden oluşan insanlarımız yarım saat ayakta alkışladı. Bir şey yarattı o dönem Van gibi bir yerde, tiyatro geleneğini başlattı. Lise 1 den sonrada epey öyle bi gitti bu durum. Yani yapmaya devam ettiler. Biz mezun olduk ama onlar gelenek olarak devam ettirdi. Bi tanesi kadın olan, okulun bodrum katını sığınak diye yapılan yeri, resim ve heykel atölyesi dönüştürdü. Orda boş zamanlarda gidip uğraşıyorduk. Güzel insanlardı. Çok ciddi şeyler yaptılar hayatımıza katkılar sağladılar. (...) Yaptıklarıyla [mesaj veriyorlardı]. Mesela Edebiyat öğretmeni biri Nazım Hikmet vatan haini derken, bir diğeri size Nazım Hikmet'in kitabını veriyor. Bir diğeri sizi Ahmet Arifler, Çernevşevki ile Gogole, Dostoyevski'yi falan tanıştırıyor. Alıyorsunuz kitap okuyorsunuz; Orhan Kemal, Yaşar Kemal. Mesela bu adamlar olmasaydı ben kaç yıl sonra Yaşar Kemal okuyordum bilmiyorum. Belki okumazdım belki eğilimim farklı gelişirdi. Belki ne bileyim bir sağcı bir vatandaştan etkilenip babasının dizinin dibinde şöför olarak kalabilirdim o anda. (Yetmiş06E)

Yetmiş10E, 1970'li yıllarda bulunduğu şehirde sağ düşüncenin daha baskın olduğunu ifade etmektedir. Bu düşüncede olan bir öğretmenin egemen politik havanın da yardımıyla sınıf ortamında öğrencilere açık politik mesajlar verdiğini ve öğrencileri kendi siyasal düşüncesine yakın olan bazı kuruluşlara götürdüğünü söylemektedir:

> Ortaokulda bahsettiğim gibi öğretmenlerin bir kısmı açık açık politika yapıyorlardı sınıfta. Bu Türkçeci açık politika yapıyordu. Ziya Gökalp'ı, Türkçülüğü açık anlatıyordu. Yani bizi ülkü ocağına filan götürüyordu. Lisede de öğretmenlerin çoğu gelip, sınıfta siyasi mesaj veriyorlardı. Tarihçiler daha çok veriyorlardı. Tarihçiler hem ders anlatırken onunla birlikte Türkçülüğü, Türklerin kahramanlıklarını dünyaya 3 kıtaya hükmettiklerini falan yani. Öğretmenler anlatırlardı hep solcuların, Türk devletini ortadan kaldırmak için böyle çalışmalar içinde olduğunu, Sovyetler Birliği'nin Türk sol komünist hareketle Türkiye'yi işgal etmek istediğini, Türk devletini ortadan kaldırmaya çalıştığını filan. Sınıfta açık açık anlatıyorlardı. Yani komünizmin ne kadar kötü olduğunu, solculuğun ne kadar kötü olduğunu, Kürt diye bir millet olmadığını, Kürtçülüğün işte Sovyetler Birliğinin oyunu olduğunu, Sovyetler Birliğinin ortaya attığı bi şey olduğunu sınıfta açık açık anlatıyorlardı.(Yetmiş10E)

Dönemin siyasal akımlarının etkilerinin görüldüğü okul ortamında öğretmenlerin kendi siyasal tercihlerini öğrencilere yansıtmak için bir "sistem" kurdukları öğrenciler tarafından fark edilmiştir. Seksen02E'nin öğretmenleri bazı öğrenciler üzerinden diğer öğrencilere siyasal yaklaşımlarını yansıtan kitaplar gönderdiklerini ve kendilerinin "öğrenci olmalarına rağmen" bunu fark ettiklerini söylemektedir. Öğrencilerin öğretmenlerinin okulda "başka işler" de yapmalarını fark etmeleri kutsal ve sorgulanmaz öğretmen imgesinin öğrenci zihninde yıkıldığını göstermektedir:

> Hepsinin vardı. Bütün öğretmenlerin ideolojik mesajları vardır. (...) Tartışmalar vardı lise yıllarında. İran rejiminin değiştiği dönemlerdi. Kürt kimliğinin belirginleştiği dönemlerdi. Belli bir çatışmanın yapıldığı dönemlerdi. İslamcı eğilimlerin sorgulandığı, radikal İslam'ın köklenmeye başladığı dönemde. O dönemde en olumlu yaklaşan öğretmenler demokrat öğretmenlerdi. İslamcılar daha alttan alırdı. Kendi güvendiği insanlarla konuşuyorlardı, onlarla daha yakınlardı. Bizler öğrenci olmamıza rağmen onları görüyorduk. Çağırırlardı, konuşurlardı, biz onların hitap ettiği değildik. Onların

aracılığıyla bize kitap gönderdi, okuyacaksınız ve şu tarihe kadar getireceksin dendi. Böyle bir sistem kurulmuştu. (Seksen01E)

Seksen06E öğretmenlerinin ideolojik niteliklerinden ve öğretmenlerin komşuları olmasından dolayı hiç sevmediğini, öğretmenlerinin siyasal düşüncelerine hiç katılmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte sevmediği niteliklerine rağmen kendisine okuma sevgisi aşılayan edebiyat öğretmenini sevmiştir. Ayrıca üniversitede "muhalif" bir öğretmenini sevmesini bu nedene bağlamaktadır:

Benim hiç demokrat öğretmenim olmadı. Belki İmam Hatip'te okuduğum için bütün öğretmenlerin hepsi dindardı. Türk'tü, hepsi Hanifiydi. Türklüğü ve Hanefiliği anlatırlardı. Böyle hatırlıyordum. O yüzden öğretmenlerimi hiç sevmiyordum. Bi de komşularımızdı, iki kat sevmiyordum. Akşam da hep birlikte oluyorlardı, akşam bize gelirlerdi, komşularla konuşurlar. Dini telkinlerde bulunuyorlardı. Sevdiğim bir öğretmen bi bayan kapalı öğretmen vardı. Çok iyi bir öğretmendi. O bize okumayı öğretti, kitap okumayı yani. Seviyordum yani. Lisede zaten tarih bölümü problemli geçti. Orda hep bize "siz Türksünüz. "Biz Kürdüz" derdik. Hiç Türküz demedik yani. Orda da böyle bi şey vardı. Orda şu vardı, Osmanlının çocuklarıydık hepimiz. Yani üniversitede tek bir tane hocamız vardı sevdiğim. O muhalif olduğu için onu seviyordum. Hiç demokrat öğretmenim olmadı. (Seksen06E)

Seksen10E söyledikleri aslında öğretmen imgesine ilişkin sarsılmazlığın daha erken dönemlerde gerçekleşebileceğine ilişkin işaretler taşıyor. Kendilerine dini telkinatta bulunan bir öğretmenini geçiştirdiklerini anlatmaktadır: "İdeolojik olarak etkileme şeyi var mıydı derseniz. Aklımı ilkokulda din kültürü öğretmenimiz vardı. O mesela bazı derslerde tek tek 'namaz kılıyor musunuz' falan derdi. Hocam cumadan cumaya. Sallardık."

İyi Öğretmenler, Kötü Öğretmenler

Sennet (1992), modern toplumsal ilişkilerde duygusal ilişkilerin bir otoriteye de içkin olduğu yönünde saptamalarda bulunmuştur. Bu saptamadan hareketle öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin saygı, sevgi ve bağlanmanın öğrencileri öğretmenler karşısında daha edilgen kılabilir. Öğrencilerin duygularının olumsuz olması da aksi yönde sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin anlatımları öğretmenlerin onların duygu dünyalarında nasıl yer aldığını göstermesi açısından önemlidir. Öğretmeler ile kurulan duygusal bağlar öğrencileri öğretmenlere açık ya da kapalı hale getirmektedir. Sözgelimi Altmış05E Fransızca öğretmeninden başına yediği cetvel darbesinin acısını unutmazken, öte taraftan depremde, diğer bir öğretmeninin evine kendi evinden önce koşmuştur:

Fransızca öğretmenimiz vardı. 2 tane Fransızca öğretmenimiz vardı. Birisi ortaokuldayken Fransızca öğretmenimizdi. Üçgen cetveller var, kafama onunla bir kere vurdu. Günlerce ağırısını çektim. Başka zaman o şekilde baş ağrısı çekmedim. Lisedeyken bayan bir Fransızca öğretmenimiz vardı. Birsen öğretmen, ilk görev yeriydi. Bütün öğrenciler çok severdik. Muş'ta deprem oldu. 59 – 60 yıllarında, Varto'ta birkaç

köy de yıkılmıştı. Bir gün çok şiddetli bir deprem oldu. Ben ve birkaç arkadaşım babamın otelinde oturmuşuz ders çalışıyoruz. Deprem oldu. Mutlaka yıkılan yerler vardır. İlk aklımıza gelen gittik, Birsen hanımın evine gittik, baktık o ev duruyor. Süratle kendi evimize gittik. (Altmış05E)

Öğrencilerin iyi öğretmeni tanımlarken kullandıkları bazı kriterler öğretmene ilişkin oldukça yüksek nitelikler aradıklarını göstermektedir. Altmış06E öğretmenlerini "nötr" yani ayrımcılık yapmayan bir anlamda adil olarak değerlendiriyor. Kuşkusuz adalet gibi zor bir kriteri sağlamak her öğretmen için mümkün değil ya da adaleti her zaman sağlamak mümkün değildir:

Saffet hocam ilkokulda dediğim gibi ayrımcılık yapmayan nötr olan insanlardan bir tanesidir. Rıza hoca bizim çok ilkokul yıllarında benim hocam olmamasına rağmen ağbimin hocasıydı. Son yıllara kadar üç dört yıl öncesine kadar aile dostumuz olarak kaldı. O çok saygı duyduğumuz bir insandı. O kendisini bize çocukları gibi, bizde ona babamız gibi… Babamız öldükten sonra da o yapı devam etti. Hatta dedim ya son, abilerimle komşu oldular. Onlar abimi, kardeşlerimi kendi ailelerine çok yakın görürlerdi. O da hanımı da mesela. Sefa S. unutmayacağım öğretmenlerimden biridir, çok centilmen bir öğretmendi, nötr bir öğretmendi. Hem o hem hanımı. (Altmış06E)

Bazen öğretmenlerin öğrenciler tarafından birden çok nitelikle değerlendirme yapıldığı da görülmektedir. Sözgelimi Altmış09E'nin öğretmenlerini "karakterli", "yalan söylemeyen", "yiğit", "şiddet uygulamayan", "sertlik" ve "fiziki çekicilik" gibi farklı niteliklerle değerlendirme yaptığı görülmektedir:

Erhan Alper hoca böyle hayrandım. Karakterli birisiydi, yalan söylemeyen birisiydi. En çok yalan söylemiyor ve yiğittir. Onu o yönü aklımda kalmış, iyi ders anlatırdı. Bizim bi Hanefi Coşar vardı lisede, hiç bir şey şiddet uygulamazdı. Çocuklara çok değer veren biriydi. Onun derslerinde çok gürültü patırtı yapardık, halen vijdan azabı çekerim. Yaptığım için değil. O niye anlaşılmıyordu, o kadar iyi niyetli birisi. İsterse dayak atabilirdi. Sonra Ruknettin K. vardı ortaokul müdürümüz çok sertti. Çok çok sertti. 2 sene önce gördük, geldi bana, "çok serttiniz" dedim. Çok beni seviyordu. Lise müdürümüz vardı. Kekeçti, ben hep ona gülerdim nasıl öğretmen olmuş diye. Tarihe gelir, anlatır, anlatırken hiç bi şey anlamıyorum filan. O da çok rahatsız oluyordum. Yani bu işin gerçeği. Ortaokuldayken Edirneli bir öğretmenimiz vardı sarışınca kısa boylu bi şey ona hayrandım, kadın olarak hayrandım gençliğin verdiği bi şeydi. Gözümüzde melek gibi bir şeydi. (Altmış09E)

Derslerine özenle çalışılan öğretmenler aynı zamanda öğrencinin sevgi ve saygısına mazhar olmaktadır. Öğrenci öğretmeninin mesleğini iyi icra edebilmesi için kendisine düşen görevi yerine getiriyor. Öğrenci sevgi ve saygı için kendi öznel nedenlerini saptıyor. Sevgi ve saygı sadece öğretmene mecburen gösterilmiyor. Siyasal hareketliliğin olduğu bir dönemde Yetmiş02E'nin öğretmenini "bizi öğrenci olarak görüyordu" ifadesi öğretmenlerin siyasi bir gözle öğrencileri görmesinden rahatsız olduğunu ve öğrencilerin siyasal tercihlerine bakmaksızın mesleğini icra eden öğretmenleri olumlu karşılamaktadır:

> Ortaokulda çok iyi bir Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenim vardı. Mustafa K., Babaeskili, Trakyalı sarışın birisi, çok iyiydi. Çok iyi ilişkilerimiz vardı. Onun derslerine özenle çalışırdım. Ondan sonra lisede bir matematik öğretmenimiz vardı, Ahmet H. Ç., o da Diyarbakırlıydı. Onun derslerine de çok özenli çalışırdım. Diyelim ki seni öğrenci olarak herhalde görüyordu. Aramızda öyle bir diyalog var ve o diyalog geliştikçe sen teşvik oluyorsun. Öyle bir hadiseydi. Öğretmen geliyor, kümüle ediyor seni. O şey de yapıyor, aramızda bir bağ kuruyor, samimiyet kuruyor, güven karşılıklı gelişiyor. Onun dışında bir öğretmen hatırlamıyorum pek. (Yetmiş02E)

Öğrenciler sadece kendi ideolojilerinden oldukları için öğretmenlerini "iyi" olarak kabul etmemektedir, onlardan öğretmenliğe ilişkin bazı insani ve pedagojik niteliklere sahip olmalarını beklemektedir. Yetmiş06E bugün "faşist" olarak tanımladığı fakat "gariptir o adam iyi bir öğretmendi" şeklinde nitelediği öğretmeninin öğrencileri sevdiğini ve şefkat ettiğini hatırlamaktadır. Buna karşın bir öğretmenini de öğrencilerinin küçük isteklerini yerine getirmediği için de olumsuz olarak hatırlamaktadır:

> Mesela sonradan sağcı olduğunu öğrendiğim. Hatta çok sağcılıkla kalmayan faşist olduğunu öğrendiğim ilkokul öğretmenlerimden birisi. Gariptir o adam çok iyi bir öğretmendi. Çocukları mesela MHP militanıdır. Hepside öyleymiş. Vanlı, hatta bizim eve yakın bir evleri vardı. Şimdi mesela o adam şevkat gösterir, sever. O adamla ilgili hep pozitif şeyler var bende. Ondan önce üçüncü sınıfta Sabri hoca diye bir öğretmen var. Babam bana yirmi beş kuruş harçlık verir. Onunla ne alırım? Kırık leblebi alırım, belki bir lokum bisküvi bi şey alırım. Bir gün şey param düştü, gitti gitti tahtanın arasına ağlamaya başladım. Önemliydi benim için. Hocaya dedim ki "Hocam param düştü". Şimdi öğretmenlik yaptığım yılları hatırlıyorum, ben olsaydım. O çocuğu onun için ağlatmazdım, çıkarır 25 kuruşu verirdim. Ama bana söylediği şuydu "Ne yapalım tahtaları mı kıralım şimdi.", falan gibi bir azar şeyi. O mesela bende o adamı bitirdi. Çok sıradan bi şeydi benim için. Ama o tarih itibariyle o adamı hiç sevmemeye başladım. (Yetmiş06E)

Yetmiş06E, aradığı kriteleri sağlamayan öğretmenleri, kendi düşüncesinde de olsa, tolere etmemektedir. Bu nedenle "özünde devrimci" olarak tanımladığı bir öğretmenini de "dayakçı" niteliğinden ötürü "kötü" bir öğretmen olarak saymaktadır. Çünkü öğretmeni defterini unuttuğu için "gözünü morartacak" kadar onu dövmüştür:

> Matematik bir hocanın yanlışı dedim ya matematik dersinden bir gün önce durakta araba yıkadım, çok yorgundum babam şehirlerarası gitti. Ben de gittim otobüse bindim eve gideceğim. Otobüste uyumuşum ortaokul birinci sınıf çocuğu, uyumuşum otobüste. Bir uyandım bizim evi bir durak kadar geçmiş araba. Çanta otobüste unuttum. Gittim eve bi baktım ki çantam yok. Anlattım anneme, "Yarın giderken okuldan çıktıktan sonra gidersin garaja, oraya bırakırlar alırsın". Okula geldik matematikçi ödevleri kontrol edecek, yapmıştım. Çantamda hazırdı. İnanmadı beni çok kötü dövdü. Biraz problem oldu. Dayılarım falan bi de amcam okula geldi dövmek üzere, çünkü izi kalmıştı. Onu dövmek üzere okula geldiler bu adamın dersine mesela çoğunlukla girmemeye, girsem de hiç ders çalışmadım. Fakat şey yaptı gitmediğim zamanda anladı hatasını sanırım yok yazmadı. Bir şey söyleyim mesela yıllar sonra Ankara'da bir gün Cumhuriyet gazetesinde onun ismini vermeyeceğim. Cumhuriyet gazetesinde, "Eğitim camiamızın değerli emekcilerinden falanca adam hayatını kaybetti." diye bir ilan okudum. Böyle bi

> adam, özünde devrimci olan bir adamın hiçbir çocuğun o hale getireceğini, gözünü morartacak kadar döveceğini anlayamıyorum. (Yetmiş06E)

Kadın görüşmecilerden Seksen03K her ne kadar dayağa maruz kalmamışsa da "öğretmen benim için otoriterdi" diyerek öğretmenlerini "akılcı olanlar" ve "elinde sopa olanlar" şeklinde ikiye ayırmaktadır. Öğretmenlerini kendisini "etkileyecek durumda olmayan", "mutsuz ve problemli" kişiler olarak tanımlamaktadır. Kendisini "özgür olarak büyümüş ve bu nedenle okulu hiç sevmemiş" olarak tanımlayan Seksen04K öğretmenlerin otoriterlik uygulamalarına örnekler vermektedir: Ortaokulda din hocasıyla vardı sorunlarım, işte duaları ezberlemiyorum diye azarlardı. Türkçe hocasını sevmezdim, sonra müdür yardımcısı oldu, çok otoriterdi, baskıcı bir yapısı vardı. Onun dışında diğerlerini hatırlamıyorum. Türkçe hocası Kemalist'ti. Atatürk'le ilgili şiirleri sürekli ödev olarak verirdi."

Yetmiş01E öğretmenlerinin taltif ve teşviklerini unutmamaktadır. Nitekim "bu çocuk adam olur diye babama telkin eden" ilkokul öğretmenini, "imam hatipte kendisini ortaokullar arasında yapılan ve Elazığ'da İmam Hatib'in birinci olduğu yarışmanın dört kişilik ekibine dâhil eden Cezmi Beyi" ve "edebiyatı sevdiren edebiyat öğretmeni Ahmet Beyi" teşvik ve taltif edenler olarak sıralamaktadır. Öğretmenlere ilişkin söz konusu olumlu hatıralar öğrencilerin öğretmenlerinin dayak gibi olumsuz niteliklerini de ihmal ettirmektedir. Yetmiş08E dayakçı öğretmenlerden yakınırken, 1970'li yılların nazik siyasi okul ortamında mesleğini icra edebilen öğretmenlerini takdir etmekte ve dayağını bile sempatik bulmaktadır. Bunun yanında kendi siyasi çizgisini anlamaya çalışan öğretmenini de iyi hatırlamaktadır:

> Bizim bir müdürümüz vardı lisede. İlginç bi adam. O da Muşluydu. Mesela o günün şartlarında 1973-76 döneminde o dönemde birçok öğretmen zorluk çıkarırken, o adam okulda müthiş bir otorite kurabilmişti. İlginç bi şey hiç kimseyi takmadı, takmıyordu. Ne fiziki yapısı, ne şuyu buyu hiç uygun değildi. Kısa boylu zayıf sıska bi şeydi. Döverdi ama her nedense bu dövmesi vs. insana çok sempatik gelirdi. Yani öğrenciler çok çekinirdi, fakat bu nefret etme değildir. Tüm öğrenciler üzerinde etkisi vardı yani. (…) Bizim bir Fransızca öğretmenimiz vardı. En son Olcay O. diye. Çok değerli bir hanfendiydi. Yani bütün bütün gayretiyle Fransızca öğretmek istiyordu. Uğraşıyordu didiniyordu, Fransızcayı sevdirmeye çalışıyordu. (…) Bir başka öğretmenimiz vardı Erdal Ş. diye matematik hocasıydı. Onun alakası, duruşu filan bizi çok etkilemişti. Yani batılı olmasına rağmen şeyde belki onda şunun da etkisi vardı. Yani öğretmen olmanın yanında, Kürtleri anlamak o günün şartlarını değerlendirmek. 76-77'li yıllarda Kürt sorunu çok tartışıldı çok konuşuldu. Çok sıkıntılı dönemlerdi. O dönemlerde Kürtleri anlayan dinleyen bunu rahat rahat sohbet edebilen konuşabilen bir öğretmendi. Bu yanı bizi çok etkilemişti. Yani etkileyen kişilerden birisi de oydu. (Yetmiş08E)

Grubun çoğunda öğretmenlerin ilgisine ilişkin çok olumlu anlatımlar var. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli bir yeri olan "teşvik, motivasyon, şefkat ve ilgi" gibi farklı

ifadelerle anlatılan bu ilişkiler iyi öğretmen algısını oluşturan önemli nitelikler olarak görülmektedir:

> Saygı duyduğumuz öğretmen tipi, bizim sahip olduğumuz kabuğu kıran, bizimle bire bir iletişime geçen öğretmendi. Bu tip öğretmenler demokrat kişiliği olan insanlardı. Dinsel öğeleri ön planda olan öğretmenlerimiz vardı. Bunlar daha sonra çok uzak duran yakınlaşmayan insanlardı. Ama solcu olan, demokrat yönü olan öğrencilerle çok daha rahat olabiliyorlardı. İşini ihmal etmeyenlerdi. Propaganda amaçlı bir söyleme girmiyorlar. Mesela bir edebiyat öğretmenimiz vardı. Lisede o yıllarında onlara üniversitenin ne olduğunu anlattı. Üniversiteye nasıl girebileceklerini anlattı, üniversitenin var olduğunu onlara gösterdi. Ve içimizden çok iyi insanlar çıkmasına neden oldu. Mesela Türkçe'yi çok rahat konuşamayan arkadaşlarımız vardı. O insanlara ulaştı. Onlara temel Türkçe becerilerini öğretti. O insanların çok hâkim noktalara gelmesini sağladı. Böyle de olunca benim kafamdaki öğretmen imajı da az çok şekillendi. Öğretmen karşısındaki insana değer verebilen, onu anlayan, onunla ilgilenen, konuşturabilen öğretmendi. Şimdi öğretmenler bunu yapıyor mu, yapamıyor tabi ki. (Seksen01E)

> Doğrusu bi tarih öğretmenim vardı. Şimdi model dedikleri, içten içe onu bir model olarak aldığımı, öğretmen olduktan sonra net bir şekilde fark ettim. Tarih öğretmeniydi yani ne öğretmeni olduğu değil, kullandığı iletişim modeli, teknikler önemliydi. Yaşını şimdi hatırlamıyorum haliyle on yaş üstü olduğunda büyük gelir ya insanlara. Çok yakındı, ilişkiler açısından. Beni seviyordu. Bu sevgisinden dolayı… Kimi zaman öğretmen, kimi zaman bir arkadaş, kız arkadaş bazı zorlamalar okula bağlar. Lise geçiş sürecinde tarih benim öğretmeni benim üzerimde bu manada etkisi olduğunu söyleyebilirim. Bütünüyle bir insan olarak algılıyorum onu, bir öğretmen olarak görmedim. Çok yakındı, sevecendi arkadaşça yaklaşabiliyordu. Bu benim için önemli unsurlardı o zaman için. (Seksen02E)

İlgi, şefkat gibi öğreciyi öğretmenin mesajlarına açık hale getiren etkenler ilkokulda çok güçlü bir biçimde öğrenciler tarafından hissedilmektedir. Öyle ki görüşme yaptığımızda yaklaşık olarak 30 yıl önce ilkokul bitirmiş olan Yetmiş11E, kadın öğretmeninin kendisini "şahsen çok sevdiğini, hatta bir defasında kendisine bir elma verdiğini" hatırlamaktadır. Fakat ortaokul ve lisede maruz kaldığı dayak ve giderek artan siyasallaşma süreçleri onların öğretmenlere "düşüncelerine göre" davranmaya başlamasına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenciler tarafından sınıflandırılması öğrencilerde geleneksel olarak var olan "kutsal öğretmen" imgesinin sarsıldığını göstermektedir. Nitekim bazı öğrenciler dönemin siyasal örgütlerinde öğretmenleriyle beraber siyaset yapmaktadırlar. Aynı siyasal örgütlenmelere üye öğretmen ve öğrenciler yeni yapı içerisinde okuldaki ilişkiden farklı bir ilişki düzenine tabidirler. Öğretmenlere saygı korunsa da öğretmen artık sadece bir öğretmen değil aynı zamanda kendisi ile aynı örgüte mensup bir örgüt üyesidir. Öğrenci açısından öğretmeni daha değerli olsa da öğretmen ve öğrenci ilişkisi artık yataydır. Altmış06E öğretmenlerinin siyasal düşüncelerine gönderme yapmakta ve beraber siyaset yaptığını belirtmektedir. Bazı öğrencilerin anlatımlarında Altmış06E'nın öğretmene saygı konusunda

gösterdiği duyarlılık bir yana, öğretmenlerinin zaaflarını fark eden öğrenciler bundan yararlanma yoluna gitmektedirler. Sözgelimi Altmış07E'nin anlattığı örnekte öğretmenlerinin "av düşkünü" olmasını fark eden bazı öğrenciler bunu suistimal etmekte ve bazı sınavlarda öğretmenin yardım etmesini sağlamaktadır

Öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkilerinin farklılık gösterdiğini görmekteyiz. Öğrenciler öğretmenlerini çeşitli şekillerde tanımlamakta, sınıflandırmaktadır. Öğrenciler, öğretmenin "otoritesi"nin altında şekillenen nesneler değil, öğretmenleri çeşitli şekillerde tanımlayan, sınıflandıran özne konumundadırlar. Kuşkusuz öğretmenin ayrıcalıklı konumu ona öğrenciye dayak atma, öğrenciyi korkutma gibi durumların yanında öğrencinin çeşitli nedenlerle öğretmenlerine tepkiler verdiği de deneyimlerde görülmektedir. Öğrenciler öğretmeni sadece "öğretmen" olarak değil, aynı zamanda onu ideolojik, etnik, pedagojik gibi nitelikleri temelinde sınıflandırmaktadırlar.

"Meşru Bilgi" Karşısında Stratejiler

Okulun en önemli işlevlerinden biri öğrencilerin kendileri, toplumları ve mesleklerine ilişkin konularda kendilerini donanımlı kılacak bilgileri öğrenmelerini sağlamaktır. Bu nedenle okulda hangi bilginin, ne kadar ve hangi düzeyde öğretileceği konusu eğitimin temel konularından biridir. Geleneksel okul sisteminde "bilgiler" ulus-devletin amaçlarına içkin ve genellikle uzmanların belirlediği bilgilerden oluşmaktadır. Doğal olarak uzmanların öğrenileceğine karar verdiği bilgi "meşru bilgidir" (Apple, 2006). Ulus-devletin eğitim tekeline sahip olması bilginin meşruluğunun kaynağı olsa da, "uzmanlarca belirlenmesi ya da bilimselliği" hem meşruiyetin hem de politik bir konu olmaktan çıkarmanın da gerekçesi olmaktadır.

Bilgi her ne kadar "uzmanlıkla ya da bilimsellikle" politika dışı bir konu haline getirmeye çalışılsa da çoğu zaman politikliği deşifre edilerek tartışma konusu olmaktadır. Birçok eğitim reformunu temel konularından birisi okulun taşıdığı meşru bilgiyi oluşturan müfredat ve gizli müfredatı yeniden belirlemektir. Örneğin, Brezilya'da, Porto Alegre'de geliştirilen Yurttaş Okulu (Apple, 2004: 62), deneyiminde yurttaşların ihtiyaçları ve talepleri doğrultusunda yeniden inşa etmek için gerçekleştirdiği dönüşümlerden birisi "bilginin demokratikleştirilmesi"dir. Diğer bir deyişle hangi bilginin, hangi kademede ve ne kadar öğretileceği konularına yurttaşların katılımını sağlayarak karar verilmektedir. Okulun taşıdığı meşru bilgi bir konsensus sonucu değil de, uzmanlar tarafından belirlense bile, Charlot'un (1999) belirttiği gibi, çoklu dünya ilişkilerini içkin bir "bilgi ile ilişki" sözkonusudur. Çünkü

özneler, geçmişi, geleceği, ailesi, toplum içinde gelecekte edineceği yer ve nihayet dünya ve yaşamla olan ilişkileri bağlamında bilgi ile ilişkilerini kurarlar. Nitekim Charlot'un yaptığı bir araştırmada (1999) öznelerin, bilgi ile ilişkilerinde farklı konumlara yerleşerek, farklı ilişkiler kurduğu görülmektedir. Sözgelimi bazı öğrenciler bilgiyi sorgulayarak red edici bir tavır sergilerken, bazı öğrenciler ise bilgiyi bir sermaye olarak görerek biriktirmektedirler.

Bu bölümde öğrenen özne olarak öğrencilerin bilgi ile ilişkilerini "Dersler arasında ayırım yapıp yapmadıkları, en sevdikleri/sevmedikleri konu/ders, gerekli/gereksiz gördükleri konu/ders, itiraz ettikleri konular, itirazlarına öğretmenlerin verdiği cevaplar, tartışmalarda herhangi bir tepki alıp almadıkları, öğrenmek istemedikleri bilgiler, nasıl daha iyi öğrendikleri, dersleri neye benzettikleri, öğrendiklerini sorgulayıp sorgulamadıkları, öğrendiğiniz bilgileri doğru kabul edip etmedikleri" gibi sorular sorarak anlamaya çalışıldı.

Bilgi Karşısında Sorgusuz Sualsiz

Okula gitmeyi ailenin kendisine yüklediği bir misyon ya da görev olarak algılayan öğrenciler bilgiye karşı hiçbir sorgulama yapmamaktadırlar. Sorgulama ya da herhangi bir süzme ameliyesine girişilmeden bilginin biriktirilmesi dönemin siyasal koşulları ile de yakından ilişkilidir. Çünkü o siyasal koşullarda, Lice'de, Diyarbakır'da değil muhalefet etmek aykırı bir sesin çıkması bile mümkün değildir. Ayrıca öğrenciler bilgiyi eleştirel bir gözle süzme kapasitesine sahip olmadıklarını da ifade etmektedir. Bunun sonucu olarak öğrencilerin müfredatın politik bilgisine sorgusuz sualsiz uzun yıllar "maruz" kaldıkları söylenebilir. Fakat öğrencilerin dersleri farklı düzeyde sevmeleri, maruz olmadan dolayı etkilenme düzeylerinin farklılaştığı söylenebilir. Çünkü Altmış01E'nin belirttiği gibi, öğrenciler sevdiği dersleri "öğrenirken", sevmediklerini ise "ezberlemektedir":

> Matematiği çok severdim, ama nasıl... Böyle ortaokul üçüncü sınıftan o trigonometriye geçince sinüs kosünüs filan. O konularda o kadar çok uğraşıyordum ki yani sınıfın seviyesini aşan bir çözümler yapıyordum. Gereksiz bulduğum dersler coğrafya ve tarihti. Bunları sevmiyordum. Ama mecburdum, öğreniyordum. Ezberliyordum. Matematiği öğreniyorum fiziği öğreniyorum kimyayı öğreniyorum. Mesela kimya dersi için çocuklar gelip benden not alırlardı. Özel çok süratli yazardım. Yani liseyi bitirinceye kadar benim hemen hemen üniversiteyi geçerken de çok işime yaradı. Zaten hemen temize çekerdim, çocuklar benim peşimden koşardı; matematik, fizik, kimya derslerinde. Hatta geometri okuyamadım hocamız yoktu. Fizik hocamız da yoktu ama kendiliğimden çalışarak tempoma girdim. Tempoya girebilmem için bunları okuman lazım. Ve bütün yaz oturdum fiziği yeni baştan öğrendim, çalıştım problemler çözdüm. Şeyi de öyle geometriyi de öyle yaptım. Ve son sınıfta fen kolu olunca, fen konularını öğretmen bulmuşlardı. Özellikle mühendis çocuklar vardı, askerlik yapan, onlar geliyorlardı. Fizik dersine, kimya dersine, matematik dersine geliyorlardı. Ve ayrıca bizim profesyonel matematik hocamız da vardı. Çok iyi bir insandı. (Altmış01E)

Dönemin ağır koşulları altında ailesinin yüklediği misyonu gerçekleştirmek üzere okumaya çalışan Altmış01E'in bilgiye ilişkin herhangi bir yargılaması yoktur. Öğrenciler ve öğretmenler arasında zaman zaman yaşanan tartışmalara katılmadığını, çünkü tartışma konularını anlamadığını ifade etmektedir. Zaten tartışan öğrenciler de Diyarbakır'a dışarıdan gelen Kürt ailelerin çocuklarıdır. Benzer bir durum Altmış03E, Seksen07E, Seksen10E için de görülmektedir.

> Öğrenci ile öğretmenler arasındaki [tartışmalara] ben pek katılmazdım, öyle tartışmalara. Son sınıftayken bu tartışmalara daha çok İstanbul'da özellikle ben iyi hatırlıyorum mesela. Başarılı olamamış çocuklar vardı. O çocuklar gelip Diyarbakır da okuyorlardı. Dersler az falan diye. Babanzadeler'den bir çocuk vardı, sonra ne oldu bilmiyorum. O geldi. Bunlar tartışırlardı hocalarla. Hatırlıyorum konuları daha çok böyle vatan millet üzerine, fedakârlık üzerine konuşmalardı. Bu konuları çok önemsiyorlardı. Bireyin kendinizi düşünmektense memleketi düşünmek olmalı. Genç öğretmenler bunu teşvik ediyordu. Bu tartışılıyordu. Ben hiç katılmıyordum. Bunları anlamıyordum. Lise dışında tek müfredatta okumadım. Kaç sene okumadım. (Altmış01E)

> O zaman tartışma şeyimiz olmuyordu. Tarihte Ayşe Hanım vardı, çok hassasdı. Hele Yavuz Sultan Selim'i bilmedin mi tek ayağının üstünde durduruyordu. Biyoloji dersinde Kozby kitabını okuyorduk. Bizim lise son sınıfta okuduğumuz dersi hocamız ders olarak okuyorduk. Üniversitede FKB (Fizik-Kimya-Biyoloji) de okutuyordu. Bir de tarihte Fahrettin K. vardı, müthiş ırkçıydı. O çok şey yapıyordu. Orta Asya'daki olayları falan anlatıyordu. Hatta bizim bir arkadaş Bulgaristan için bir laf söyledi. Geldi bir tokat attı. Dedi, "Zaten sizden dolayı oraları kaybettik." Sonradan Fahrettin K. Türkçülerin önde gelen yazarlarından biri olduğunu öğrendik. (Altmış03E)

Altmış kuşağından olan iki kişi bilgiyi tartışmadan ve sorgulamadan almalarını dönemin ağır siyasi koşullarına ve hocalarının "sert"liğine bağlarken, seksen sonrası kuşakta ise farklı gerekçe ve etkenler öne çıkmaktadır. Seksen07E ilköğretim ve ortaöğretim sürecinde herhangi bir "çatışkıya" düşmemesini bilgiyi sorgulayacak bir "portre"sinin olmamasına ve sınıf ortamının tartışmaya imkân vermemesine bağlamaktdır. Seksen sonrasının Diyarbakır'ın siyasal ortamında okuyan Seksen10E ise bilgiyi sınıfı geçmek için öğrendiklerini, bu nedenle herhangi bir sorgulamaya girişmediğini ifade etmektedir. Çünkü babası "kendisini ve kardeşlerini siyasetten uzak tutmak" için özellikle çaba sarfetmiş ve bu durum onun sorgulama yapmasını engellemiştir.

Öğrencilerin bazı konulara ilişkin merakları bilginin politikliğinin farkına varmalarına yol açmıştır. Mesela Altmış02E sorduğu bazı sorularına cevap alamayınca bazı alanların "sakıncalılığını" fark etmiş ve o alanlara girmemeye dikkat etmiştir. "Sakıncalı alana girmeme dikkati" zaman içerisinde derslere ilişkin mesafe ve yakınlığa neden olmuştur. Dersler arasında "Tarih ve sosyoloji seviyordum. Fen derslerine yakınlığım da vardı, birini diğerinin yerine çok koymuyordum ama edebiyatı ve tarihi seviyordum" şeklinde bir ayrıma

gitmektedir. “Türkçü” eğilimlerin olduğu dersler rahatsızlık vermektedir. Derslere ilişkin yakınlık, mesafe ve rahatsızlık bilginin politikliğini anlamaya yarayan sürece dönüşmüş ve öğrencide bilgiye ilişkin bir sorgulamanın da yolunu açmıştır:

> Sorduklarımıza cevap almayınca buna dokunmayayım diyosun. Şimdi şurda tarihte peki anladım, burada bazı insanlar yaşamış, kimler yaşamış. Sizi böyle daha hümanist, daha genel bir anlayışa götürmüyor. Tatmin edici anlayışlar gelmeyince ilgilenmiyordum. Özellikle Mustafa Kemal dönemini çok abartan şeyler görüyorsunuz, sizi o uyarıyor. Ve sahaya girme, bu sahaya tartışmaya gelme. (...) Kırklı yıllarda Türkçülük şey oluyordu. Hocalar olur olmaz ondan yana olanlar şey ediyordu. Rahatsız oluyordum. (Altmış02E)

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aldığı uyarılar, duyduğu rahatsızlıklar, öğrencide ne zaman oluşmaya başladığı belli olmayan “yavaş yavaş” bilgiyi sorgulama ve kategorizasyon etme sürecin başladığını göstermektedir. Öğretmenlerin Türkçülükleri ve kendi tarihlerine ilişkin verdiği yanlış bilgiler Altmış02E’de içten içe bilgiye ilişkin bir sorgulama ve kategorize yaptığını fark etmiştir:

> Mesela o dediğim tarih hocası bana liseyi bitirme[de], tarihte bana Türkiye'de zararlı cemiyetleri sordu. Şimdi bilinçli bir soruydu. Tabi ki onları biliyorsunuz ama tartışmıyorsunuz. Zararlı cemiyetleri Kürdistan Teali Cemiyeti, Mavri Mira. Sadece bilebileceğiniz kadarını söylüyorsunuz. Onu öne çıkarmıyorsunuz. Onun arzu ettiği bir sınıra getirmiyorsunuz buna da yanıt vermiyorsunuz. Hayat ihtiyatlı olmayı öğretiyor. Türkiye'desin ola biten. Ondan daha evvel bilemiyorsunuz. Bilemiyorsunuz ne zaman başlıyor çünkü yavaş yavaş. Aslında o bilgileri sorgulamaya başlamışsınız, kategorileri üretmeye başlamışsınız. (Altmış02E)

Yetmişli yılların ağır politik ortamında politik havadan arındırılan okulların öğrencilerin okulu depolitik bir ortam olarak algılamasını sağlamıştır. Bu durum öğrencinin okulu ve eğitim-öğretim süreçlerini sevmesini de sağlamıştır. Öğrencinin okulu sevmesi, dersleri sevmesi ve içine kapanık biri olması dolayısıyla bilgiyi sorgulamanın ertelendiği, içinde sorguladığı ya da tavır aldığı Yetmiş07E’nin anlatımlarında görülmektedir. Yetmiş07E lise yıllarında yanlış bilgi karşısında okuldaki ortam ve kendi konumlamasına uygun olarak içinden aldığı tavır, yanlış bilgiye karşı geliştirdiği tezleri anlatmaktadır. Öğrenci Kürt Teali Cemiyetinin bölücü bir cemiyet olarak ifade edildiğinde “öyle kabulleniyorduk” demekte fakat “bölücü olmadığını da biliyorduk” şeklinde devam etmektedir. “Kürt cemiyeti olduğunu düşünüyordum. O öyle dediği zaman da elimden bir şey gelmiyordu ve içimden karşı çıkıyordum. O zaman İzmir Teali Cemiyeti de bölücü derim. O Türkü koruyorsa o da Kürdü koruyacak. Bu doğal hakkıdır. Niye bölücüdür. İçimde yaşıyordu ama sorgulayamıyordum.”. Yetmiş07E’nin dönemin siyasi atmosferi ve öğretmenlere olan saygısından dolayı karşı çıkamadığı kimi “yanlış bilgilere” bazı öğrenciler daha açık tavırlar alma yolu gitmiştir.

Resmi Bilgilenmeye Karşı Stratejiler

"Okulun, Kürtlerin Okulu olmadığını fark etti[rdi]ği" ve "Türkçe bilmeyen çocukları ötekileştirdiği" ortam içerisinde okulun aktardığı kültür, bilgi ve değerlere karşı seçici bir tavır takındığını ifade eden Yetmiş10E, bu tavrın sonucu olarak okulun değerlerine karşı değerler koyma yolunu tercih etmiştir. Özellikle 1925 ve 1938'in mirasının güçlü bir şekilde hissedildiği yerlerde Cumhuriyetin büyüklerine ilişkin olumsuz algı ve bu bilginin müfredat içinde olumlu aktarılması onun bilgi ile ilgili olarak duyduğu şüphenin kaynağı olmuştur:

> İlkokuldan itibaren bizde özellikle Kemalizm, Mustafa Kemal ve arkadaşları sevdirilmeye çalışılırdı. Okuldan eve gittiğimiz zaman, işte Mustafa Kemal böyle böyle. Ben demesem bile akranlarım derdi. Hayır, Mustafa Kemal bizi katletmiştir. İyi bir insan değildir. İyi insan Hz. Muhammed, Hz. Ali'dir ya da Şeyh Said'tir hatta Yado'dur[13]. Yani bizim kahramanlarımız bunlardır. Ordan itibaren bu Cumhuriyetin değerlerine karşı bir kuşku seçicilik vardı. O zamanlar tarih kitaplarında Kürt Teali Cemiyetinden bahsetmiştik. Bunlar ajan örgütler, düşman örgütler şeyi altında bunlardan bahsedilirdi. Tarih kitaplarında filan, biz bunlara inanmazdık. Lisede filan tepki yaptık. Şeyh Said kitaplarında filan yazılıydı. Şeyh Sait İngiliz ajanıdır. Devlete baş kaldırmıştır. İngilizlerin piyonudur filan. Biz daha çok Şeyh Said'i sevmeye başlamıştık. Biz Kürt Teali Cemiyetini bilmiyorduk, duymamıştım. O ders kitaplarında, Kürt Teali Cemiyeti, işte ajan örgütler arasında filan geçtiği zaman, biz daha çok yani merak uyandırdığından araştırmaya başladık. Mesela ben tarihte çok iyi değildim [diğer] derslere nazaran. Belki ortaokulda Osmanlının kahramanlık hikâyeleri filan, biliyorsunuz kahramanlıklar anlatılırdı. O kısmında o romanları da ben baya okudum. Osmanlı romanlarını da okudum. Yavuz Bahadıroğlu'nun kitaplarını filan da okudum. Ama liseden itibaren onlar bana değişik geliyordu. Yani yalan geliyordu. Tarihim de çok iyi değildi tarihe karşı lisede bişeyim de yoktu. Bir sevgim yoktu. O zaman hiç tarihçi olmak istemedim. (Yetmiş10E)

Yetmiş10E'nin okulda aktarılan bilgiye ilişkin olumsuz algısı okul ortamında bir itiraza ya da bir sorgulamaya dönüşmemiştir. Çünkü okul ortamının aşırı politizasyonu, gruplar arasındaki güç asimetrisi ve can güvenliğinin olmaması itirazı imkânsız kılmıştır. Fakat arkadaşlar arasındaki bazı konuşmalar bilginin dar bir alanda da olsa sorgulandığını ve reddedildiğini göstermektedir:

> Ben hiç kimsenin itiraz ettiğine şahit olmadım. Ben de itiraz etmedim ama tarihçilerin anlattığı hikâyeler ters tepkiler yarattı. Bizim ortaokulda, lisede bahsettiğim hoca [ve] bu şeylere. Lisede ülkücüler gelirdi, sınıflarda konuşma yaparlardı. Öğrenciler okul sorumluları, onlar da sınıfa gelir derlerdi 'Kürt diye bir millet yoktur. Kürtçe diye bir dil yoktur. On tane Kürdü getirsem buraya kendi aralarında anlaşamazlar. Çünkü her birisi farklı farlı bir dil konuşur' diye. O zaman yaşıyan bilir, o zaman savaş vardı. Yani anında vururlardı sınıfta. Gözünün yaşına bakmadan ya götürürlerdi ya vururlardı. Ya da okulu terk etmek durumunda kalırdın. Hiç itiraz etme durumu yoktu ama. Mesela ortaokulda bir Alevi çocuk bana dedi ki "bunlar Dersimde bizi katletti ama 25'te de sizi katlettiler. Bakmayın şimdi bunların bize düşmanlık yaptığına bunlar böyledir. Hatta Alevi Kürtleri ikisi de 25'te Şafi Kürtleri katlettiler." Zaten Şafi derlerdi Kürtlere. (Yetmiş10E)

[13] 1925 Şeyh Said İsyan'ından sonra bölgedeki ünlü "mahkûmlardan" biri (Dirihî, 2010: 26).

Yetmiş10E'nin "yanlış" bilgilenmeye karşı geliştirdiği bir başka strateji, bilgiyi "abilere doğrulatma" stratejisidir. Okul artık Yetmiş10E için biricik bir bilgi kaynağı değildir. Sorgulanması ve doğrulatılması gereken bilgileri de taşımaktadır:

> Sınıfta yapılacak bişey yoktu. Onun aksini ispatlamak için tabi şey dönemiydi de o zaman harıl harıl tartışılırdı. Ben o ortamda, okul ortamında çok tartışamazdım. Bir iki samimi bulduğum arkadaşlarla tartışırdık. O gider başka kitaplar okumaya başlardık. Ve işte bizim Kürt çevrelerinden söylerdik bunları. Bizim abi olarak bildiğimiz arkadaşlarımıza filan söylerdik. O arkadaşlar bunların yanlış olduğunu… O zaman kimse resmi düşünce filan demezdi öyle bir kavram yoktu o zaman. Bunların devlet kaynaklı olduğunu, devlettin sömürgeci olduğunu, o zaman çok açık olarak, Kürdistan'ın sömürge olduğu tartışılırdı. Bunları söylemelerin normal olduğunu, bize o bilgilerin yanlış olduğunu, başka kaynaklarla aktarmaya çalışırdı. Biz de kendi aramızda tartışırdık. Biz de onlarla tartışırdık kendi akranlarımızla arkadaşlarımızla tartışırdık. Tabi o zaman MHP'nin etkisinde kalan arkadaşlar filan vardı. Onlarla tartışırdık. Harıl harıl resmi bilgileri anlatırlardı. Biz de diğer kaynaklardan okuduğumuz bilgilerle, onlarla tartışırdık. Ben o zaman Bingöl'e gittim, geldim. Bingöl daha farklıydı, bilirsin o küçük kürsülerde otururlar İslah'ın ora. Kahvelerde o zaman açık açık tartışılırdı. Hem Kürt Sorunu, Marksizm filan kahvelerde açık açık tartışırlardı. Tartışanlar da bizim gibi insanlardı, abileri dinlerdik... Onlarda bilgilerimizi teyit etme şansımız vardı. Onlar aksini ispatlamaya çalışıyorlardı. (Yetmiş10E)

Meşru bilgi ile çelişkilerinin izlerini bilinçaltında arayan bazı görüşülenler bunun köyde çocukluk yıllarında anlatılan bilgilerde görmektedir. Özellikle cumhuriyetin kurucularının din konusundaki tutum ve uygulamalarının olumsuzluğuna dair dini itirazlar üzerinden verilen mesajlardan "sonuç çıkardıklarına" dikkat çekmektedirler. Ayrıca erken okul döneminde söz konusu yanlışları tartışacak ya da dönüştürecek kapasitede olmadıklarını ifade etmektedirler:

> İlkokulda köylükte anlatılan şeyler "Atatürk kâfirdir. Atatürk şapkayı icat etti, şapkayı takan, şapkanın siperinden dolayı Allah'ı göremez. Atatürk şeyhlerimizi idam etti. Atatürk ezanı Türkçeleştirdi. Atatürk dine şunu yaptı." daha çok din vurgusu temelinde zaman zaman Şeyh Said hareketine katılan ya da Hamidiye alaylarında Şeyh Şerif[14] komutasında savaşan insanlar biraz daha başlarından geçen yaşadığı olayları anlattığı zaman, o zaman o şeyden sonuç çıkarıyorduk. Bununla o okulda söylenenlerle aramızda bir çelişkinin olduğunu, bilinçaltında olsa da vardı. Çok belirgin olmasa da, ama bunu eyleme dönüştürecek ve öğretmenlerle tartışacak ya da bir şeye dönüştürecek bir durumda değildik. Köylükte durum ve kapasite de uygun değildi. (Yetmiş01E)

Yetmiş01E'nin imam-hatip lisesinin baskıcı ortamında hoşlarına gitmeyen bilgi aktarıldığı zaman bazı "davranış ve mimiklerle" tepki verdiklerini söylemektedir. Tahtaya mesaj yazmak, kütüphaneden onları doğrulayan bilgileri bulmak ve paylaşmak ve dolaylı şekilde "rakiplerini" alt etmeye çalışmak gibi stratejiler kullandıkları görülmektedir:

[14] I.Dünya Savaşında Ruslara karşı önemli mücadelesi ile bilinen Nakşi Şeyhi.1925 olayından sonra asılır (Kurij, 2010; Merdimîn, 2002).

> İmam Hatip'te demin dediğim gibi ortam baskıcı bir ortamdı, gözetim altındaydık. Bir Palu bölgesinden olmamız, bir de bütün bu gruba giren arkadaşlar münazara, bilgi yarışması, okulun bütün kültürel etkinlikler bizsiz oluyordu. Dolayısıyla o yönden de belli bir şey görüyordu. Onun dışında da zaman zaman tartıştığımız şeyler oluyordu. Örneğin tarihte Kürdistan Teali Cemiyeti ya da Şeyh Said hareketiyle ilgili bir konu geçtiği zaman bunları yani hoşumuza gitmediği, benimsemediğimiz davranışlarla mimiklerle ifade etmemiz. Örneğin hatırladığım kadariyle, derslerden birinde arkasından ben tahtaya Kordistan yazmışım, "o"yla. Bir arkadaş hemen geliyor, diyordu ki "Sen ne yapıyorsun? Bilmiyor musun burası böyledir." tepkiyi o şekilde dışa vuruyorum. Ya da gittim bir sefer okulun kütüphanesinde, okuma merakım bir takım araştırmalara erken başladım, araştırıyorum, İmam-Hatip'in üçüncü sınıfındayım. İslam Ansiklopedisiyle karşılaştım. İsmi İslam Ansiklopedisi olduğu için ve büyük olduğu için biraz açmaya başladım. Tesadüfen K harfinde Kürdistan, Kürtler maddesiyle karşılaştım. Bir baktım ki otuz sayfa. Minorsky yazmış ben bilmiyordum yazarı. Yazısını okuyunca rakamlar var, dipnotlar var, o zaman onları da bilmiyordum. Ama otuz sayfa Kürtlerle ilgili bir şey var. Ben bir hazine keşfetmişim. Derse girmiyorum, Arapça öğretmeni "Sen niye derse girmedin?" yalan söylemek zorunda kalıyorum. Sonra tekrarlıyorum, "arkadaşlar ben hazine buldum" ve gidiyoruz. O otuz sayfayı ansiklopedi içinden kopararak alıp götürüyoruz, arkadaşlara gösteriyoruz. Daha sonra çok çoğaltma yoluna gidiyoruz. Ama o zaman imkanımız, şeyimiz yok, elden ele dolaşıyor. Bu tür tepkilerimiz var. Onun dışında yani tabi şimdi hatırlamıyorum, diğer öğrenci arkadaşlarla tartıştığımız oluyordu. (Yetmiş01E)

Okul ortamını siyasal gruplar tarafından kuşatıldığı bir ortamda çelişkiler daha açık ve sert bir şekilde tartışılmaktadır. Yetmiş04E okul ortamını "kamplaşmıştık" şeklinde tanımlamaktadır. Hem müfredat konuları hem de dönemin politik meseleleri okul ortamında doğrudan taraflar arasında tartışılmaktadır:

> Tabi kamplaştık, okulda sürekli eğitim sistemi ile öğretmenlerle çatışma içindeydik. O dönemin sosyal, siyasal sorunlarını tartışıyorduk. Diyelim ki Türk, Kürt meselesini tartışıyorduk. Hiç unutmuyorum, din öğretmeniyle dil konularını tartışıyorduk. Laf lafı açarken, biz Kürtçe konuştuk. Dedi ki bu Kürtçe, dil değil Farsça. Uzun bir tartışma olmuştu. Çok sert tartışma olmuştu. İyi bir dindardı, ama Türkçüydü. Hatta bir ara ateizm, insanın türemesi biyolojide okuduklarımız din dersinde tartıştık. Hakaret etmezdik, açık tartışırdık. (Yetmiş04E)

Yetmişli yılların siyasi ortamında siyasal kimliği belli olan öğretmenler öğrencilerin bilgiyi şüphe ile karşılama ya da tavır almalarına neden olmaktadır. Yine bazı öğretmenlerin "ekmek" kaygısından dolayı bazı "yanlış bilgi"leri aktarmak zorunda olduğunu fark etmiştir. Öyle ki öğretmenin karşıt gruptan olmasından dolayı dersten muaf olabilmek adına dilekçe vermeyi bile düşünmüştür fakat grubun tepkisinden dolayı çekinmiştir:

> Sonra devlet özel olarak Ülkü Ocakları öğretmenleri Muş'a getirdi. Ve bunlar bize her hafta sonu konferans verdiler. Kürtler, Türktür. Kart kurt hikâyeleri vs. Lozan Anlaşmaşı vs. Bilim dışı gerçek dışı. Ortaokul lise arası. Lisede de aynısını yapıyorlar. Özel adamlar gelip yapıyorlardı, devlet görevlileri istihbarattandılar. Kamu görevlisi olarak biliniyorlardı ama bunlar da konferans yapıyorlardı. Ecevit'in başbakan olduğu dönemde. İkincisi bir gün bizim lise öğretmeni Raif hoca; Kürt yoktur şu yoktur bu yoktur. Ülkücü çocuklar birbirini yiyor filan. Ben ne yaptım biliyor musun? Kanuni'nin Fransuva'ya [yazdığı] mektup var: "Ben Diyarbakır, Kürdistan kralıyım". Dedi "Oğlum

> ben ekmeğimin peşindeyim". Dedim "Hocam siz dediniz ki tarihte böyle, ben de böyle dedim." Geldi aldı beni, Allah rahmet eylesin "oğlum" dedi, "beni ekmeğimden etme senin peşindeyim" dedi. "Sürgün eden var, biliyorsun." varmadım üzerine. (Yetmiş05E)

Yetmişli yıllarda öğrenciler dönemin politik atmosferinde okulda ve dışarıda yapılan tartışmalardan dolayı ideolojik bir teyakkuz hali vardır. Doğal olarak her konu sonunda dönüp dolaşıp siyasete gelmektedir. Bu politik atmosferin psikolojisini ağır bir şekilde hisseden Yetmiş06E'nin yoksulluğu eklenince okuldaki süreçlerin politik bir sorgulamaya tabi tutması kaçınılmaz olmaktadır. Sorgulama sürecinde yapılan her tartışmanın sonunda gelip siyasete dayandığını belirtmektedir:

> Nazım Hikmet ile ilgili bir tartışma açılıyordu lise 2'de. Bi edebiyatçı gelmişti altı ay kaldı Van'da. Bizi de sevmedi gitti. Türk milliyetçisi bir kadındı. Ben edebiyatı çok severdim, o zaman şiirler yazardım, o sınıfta bana okuturdu. Böyle şeyler maniler dizeleri filan yani. Bir gün bi şey sordu bir şiir okudu 'Bu kimindir?' dedi. Çocuklardan bi tanesi Nazım Hikmet dedi. Kadın köpürdü. "O vatan hainin adını bu yüce binada anmayın" dedi. O vatan haini deyince çocuk ona bağırdı "Neden vatan haini" diye. "Vatanı en çok seven insanlardan biridir" dedi. "Ben onu çok seviyorum. Sizin vatan haini demeniz beni hiç ilgilendirmiyor." filan. Böyle tartışma başladı, aklımda kalmıştır. O zamanlar Nazım Hikmet adını ilk defa duyuyorum. İlk defa duydum vatan hainliği nedir? Onu da çok bilmiyordum yani. Dışardan anlatılanlar kendi gerçeğimi çıplaklığıyla ortaya koyuyordu. Mesela adamın bir tanesi bana yoksulluğun sebebini anlattı. Yoksulluğun sebebini anlattı, Kürtlüğün ne olduğunu. Biz bu anlatılan çok uymuyor kafanıza ama yorum yapıyorsunuz, diyorsunuz ki neresi yalan bunun. Hiç biri yalan değil bunun. Adam anlatıyor. Artı değeri okuyunca kapitalizmin sömürü mekanizmalarını görüyorsunuz. Babama bakıyorum babamdan çok çalışan yok. Sabahın beşinde altısında kalkar gece yarılarına kadar direksiyon sallar ama kazancı yetmez. Fakat öbür yanda gider alırız, minibüsçülük dönemi mesela. Pikniğe götürürüz. Bir piknik için taşıdıkları eşyaya bakarım. Karpuzlar, etler, mangal malzemeleri, sebzeler, meyveler, yiyecekler, içecekler neler neler. Adamın şeyine bakarsın dükkânında şöyle yayılıp oturan 9 da açıp 5 de kapatan bir esnaf. Yahu bu babamdan daha az çalışıyor. Çünkü babam daha fazla [çalışıyor]. Böyle bir sorgulamaya girdinizde kafanızda bir şeyler şekilleniyor ama dediğim bende lisenin ilk yıllarında hiç bi şey olmadı. İlk iki yılında lise son da şekillendi. Sorgulanma ilk o şekilde başladı. Gene ne yazık ki ağırlıklı döner dolaşır tartışmamız siyasete gelirdi. O dönem tırnak içinde biz Kürtçüyüz artı komünistiz. Komünistlik tırnak içinde değil, Kürtçülük yani. Kürtlerin hakkını savunmak işte. (Yetmiş06E)

Lisede sosyalist bir grup ile tanışan Seksen04K'nin yanlış bulduğu bilgiler görüşme grubunun diğer üyelerinde biraz ayrışmaktadır. Tarih, İnkılâp Tarihi, Vatandaşlık, Milli Güvenlik ve Din derslerinde yaşadığı bazı çelişkileri otoriter olmayan öğretmenleri ile tartışmaktadır. Tartışamadığı öğretmenlerin derslerinde devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanma yoluna gitmektedir:

> [Tarihte] Şeyh Bedreddin'den gelen bir tartışmaydı. "Yarin yanağından gayrı" diye bir şey vardı. "Karılarını bile paylaşıyorlardı". Onu anlatırken "her şeyi paylaşıyorlardı karılarını bile" gibi abuk sabuk konuşmaya başladı. Orda tartışmaya başladık. Ondan sonra Osmanlı Tarihi kâbusa dönüştü. Her derste sözlüye kaldırırdı. Ama sınav kâğıdını

> onun istediği gibi yazıp veriyordum. Ama sonunda mezun oldum, düşük bir puanla, geçtim onun dersinden sonuçta. (…) Din olgusu bende oluşmamıştı. İsteyen, inanan gider kendisi öğrenir diyordum. Baskı aracı gibi geliyordu. Zorunlu olmasından kaynaklı sıkıntı yaşıyordum. (…) Yurttaşlık dersinde de orda çok farkında olmadan, görüyorsunuz fakat çok bir yerlere oturtamıyorsunuz. İdeal bir Türk genci nasıl olur falan anlatıyor ama bir yere oturtamıyorsunuz. O anlamda hocayla çekişmeye başlıyorsunuz. Ama hocayla çok tartışmadık. Askerlikten gelme olduğu için çok otoriterdi. Tartışmazdık. Devamsızlıklarımı sonuna kadar kullanıyordum o derslerde. Ben biliyorum doğruyu diye düşündüğünüz için ikna olmuyordum. Karşı çıkmak için soruyorum. (…) Lisede yavaş yavaş başladı. Bunun tam ayırımına sanırım üniversitede başladı. Lisedeyken resmi ideoloji çok tartıştığım bir şey değildi. Bir sorun var, Kürtler eziliyor. Fakat Cumhuriyet dönemine girmek gibi, resmi ideolojiye girmek gibi bir şey yoktu. Daha çok üniversitede başladı. Okulun kendisini sorgulama işine lisedeyken başladım. Ama tam olarak sağlıklı olarak sorgulamaya herhalde üniversitede oturmuştur. (Seksen04K)

Bazı öğrencilerin bilgi ile ilişki serüveni dönemsel olarak farklılık göstermekte ve değişmektedir. Ortaöğretimden sonra mesleki bir önlisans programını bitiren Seksen05E daha sonra lisans ve yüksek lisansı etnolojide yapmış, doktorayı ise antropolojide devam etmektedir. Her bir dönemde bilgi ile ilişkisi, okula yüklediği anlama uygun olarak şekillenmiştir. Ortaöğretimde amacı üst öğrenime yerleşmek olduğundan yanlış bulduğu bilgileri fark etse de ilgilenmemiştir. Dersler arasında ayrım yapan ve sayısal derslere ağırlık veren Seksen05E tarih, edebiyat gibi derslere ilişkin bilgileri sadece "sınav" için "ezberlemiştir". Çünkü tarih, înkılap tarihî gibi derslerdeki bazı bilgiler dolayısıyla "bir nevi sorgulamayı" da başlatmaktadır. Seksen05E, sınavda lazım olacak olan "bizimle alakası yok" dediği bilgilere zaman zaman itiraz da etmektedir. Hatta bir defasında kompozisyon dersinde înkılap tarihi dersinde öğretilen bilgilerin aksine bilgiler yazmıştır: "Konu savaşla ilgili bir kitaptan öğrendiğimiz bi kaç kelimeyi de içine serpiştirirken yani bu işte şeyi anlatıyordu Birinci Dünya Savaşını, İkinci Dünya Savaşını. Bu tamamen bazı serveti paylaşmak için içine girdikleri savaş, yeniden paylaşım süreci." Öğrecinin yazdıkları "hocanın hoşuna gitmemiş" olacak ki "DGM'lik bir cezayı hak ettiği" şeklinde oldukça sert bir tepki almıştır. Bilgiye ilişkin bu sorgulama süreci okuduğu mesleki bir önlisans programında devam etmemiştir. Çünkü Seksen05E, önlisans programındaki bilgileri ona mesleki beceriler kazandıracak bilgiler olarak anlamıştır. Etnoloji ve Antropoloji öğrenimi sürecinde ise kendini ve çevreyi tanıma arayışı içinde olduğundan bilgi ile ilişkisi sorgulayıcı bir biçimde olmuştur:

> Meslek yüksek okulunda öyle kabul ediyorsunuz. Bunlar pratik bilgiler. Antropoloji biraz da şeyden öteki olduğunun farkına vardığınız için bilerek yazdığım bölümlerden bi tanesi dir. İçinde sosyoloji vardır. Sosyal antropoloji vardı. Gazetecilik vardı. Sinema vardı. Bunların hepsini şey yaptığımda aslında evet yani bir farklılık vardı. Öteki olduğunun farkına varmıştık. Bilmeden de yani öteki sonuçta bu ötekiyi anlamının bir bilimi ise bizde ötekiyiz o zaman. (…) Etnoloji nedir? Antropoloji nedir? Ondan sonraki artık ben nerde duruyorum? Şu nerde duruyor? Kültür dediğimiz olay, bu kadar

karmaşıksa, neden yani aslında bu kadar karmaşık olmaması lazım. Bunun içinden nasıl çıkılır. Dini kültürü diğerinden nasıl ayırırsın? Diğerinden ayrır mısın? gibi soruları kendi kendine sormaya başlıyorsun ya da bu kadar kültürler birbirinin içine bi şekilde girmişken onu bir tanımla bir kavramla tanımlamanın doğru mu değil mi yani bunu nasıl yapabilirsin bu ne kadar doğru bi şeydir. Yavaş yavaş biraz da anlayışın bilimsel ya da gerçi onu da sorgulamaya başlıyorsun, bilim nedir? (Seksen05E)

Bilgiye ilişkin sorgulama ve tepki dönemin siyasal etkisi ile oldukça ağır sonuçlar doğurabilmektedir. Seksen06E özellikle üniversitede derslerin sürekli tartışma ile geçtiğini resmi bilgiye tepki gösteren öğrencilerin okuldan uzaklaştırıldığını ve gecikmeli olarak mezun olduklarını ifade etmektedir:

Liseye geldiğimizde çok roman okuyorduk. Bir grup vardı kütüphaneden klasikleri alıyorduk, okuyorduk. Ben bi hocanın okuma anlamında bize çok etkisi olduğunun farkındayım. "Çöle İnen Nur'u" okuduğumuzda, "aferin" dediğini hatırlıyorum. Kapalı bir öğretmendi bizi çok severdi. Ama "Dörtlerin Gecesi"ni okuduğumda, bana "bu tür şeyler okuma kesinlikle" dediğini hatırlıyorum. Liseyle ortaokul, ilkokulda çok Atatürk'le ilgili iyi düşüncelerimizin olduğunu söyleyemem. Yani mesela hiç bir zaman bizi kurtardı bilmem ne… Ben hiç böyle yani yoktu, bizim ailede yoktu. Üniversite 4 yıl boyunca çok tartışmalı geçti. Dediğim gibi bu Türkiye'nin her yerinde Kürt sorunu çok fazla yaşandığı bir dönemdi. İstiklal mahkemeleri, Şeyh Said, Osmanlının Doğu politikası, bunlar çok tartışılıyordu. Bunun yüzünden 7-8 sene okulu uzatan arkadaşlarımız oldu. Okulu bırakan arkadaşlarımız oldu. Yani eylemlerden ders tepkilerinden dolayı dönemin İstiklal Mahkemelerini bugünün DGM'lerine benzettiği için. Ondan sonra bitirdiler mi bilmiyorum. Okuduğum politik tarih bi şeydi. Kürtlerle ilgili her daim tartışma vardı. (Seksen06E)

1960'lı yıllarda TİP'in kurulması ile birlikte üniversite gençliği arasında sosyalist eğilimler yayılmaktadır. Kürtlerin de TİP'te yer alması, Kürtler arasında sosyalist eğilimlerin başlamasına yol açmaktadır. Fikir Kulüpleri Federasyonlarında başkanlık yapmış olan Altmış05E bu süreci şöyle anlatıyor: "Üniversitede [1960'lı yıllarda] sorgulama başlıyor. O zaman sosyalist söylemler yeni yeni başlamış, TİP kurulmuş 1963'te. TİP'in sloganları bize uygun düştü, ezilenler falan. Bakıyorsun sen de ezilmişsin. Ben niye böyleyim dediğin zaman ister istemez kulak veriyorsun." Öğrencilerin TİP'e kulak vermesiyle birlikte sosyalist kaynaklarla tanışması "devletin ve okulun sorgulanması"na yol açmıştır. Aynı zamanda "hocalarla çatışmalar başlıyor ki o zamana kadar fakültede hocalarla çatışma olmamış. İlk defa sorgulama başlıyor ve öğrenciler "inanmadıkları şeyler çıkıyor, sorguluyorlar". 1967-1968 mezunu olan Altmış05E fakülte içinde genellikle sosyalizm mücadelesi verdiklerini eğitim ile ilgili bir mücadele etmediklerini; fakat ondan sonraki 68 kuşağının ki "hem dünya düzenine karşı bir başkaldırı, aynı zamanda da eğitime karşı bir başkaldırı" yaptığını ifade etmektedir. Bunun nedenini ise şöyle anlatmaktadır: "Bizde eğitim çok kötüydü. Birinci sınıfta kaldım ama zayıf alarak değil. Misli mizan diye bir şey vardı 6 dersten 42 tutturman lazımdı. Ben 38 tutturdum kaldım. Çok ağır şartlar vardı. Hocaya itiraz edemezsin. Lisedeki

katı durum orda da var, hemen hemen bitirinceye kadar vardı. Sonra yumuşuyordu." Eğitim sisteminin katılığının yumuşaması ve öğrencilerin kendi fikirdaşı olan hocalarla iyi ilişkiler geliştirmesi de okula ve bilgiye ilişkin sorgulamaları kolaylaştırmaktadır.

Sermaye Olarak Bilgi

Öğrenciler, okulda öğretilen bilginin yüklü bilgiler olmalarına bakmaksızın gelecek tasarımları ile bilgi arasında bağlar kurmaktadırlar. Öğrencilerin okul sürecinde aldıkları derslerle yine kendi gelecek tasarımları temelinde ilişkiler kurdukları anlaşılmaktadır. Öğrenciler meslek tercihleri ile ilgili olan ya da günlük yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgileri almada daha istekli olmaktadırlar:

> Şimdi ileriki hayata, hayal ettiğim meslekte bana yaramayacak dersleri seçmezdim. Eğer ben mülki idare amiri olacaksam zaten maiyetimin altında kimyagerler vardır, doktor da vardır, matematik ve fizik mühendisi de vardır. Yani onları kendime zul görürdüm. Bilmemek mesela kimyanın elementlerini şeylerini bilmek ayrı bi şeydir. O şeylere devam etmeyeceğim için bana fazlalık gelirdi yani. Eğitimim benim eğer edebiyat üzerine seçmişsem. Edebiyat üzerine verilmesi lazım. (…) Mesela o zaman tarım dersi vardı, tarıma çok önem verirdim. Toprakla iç içeyiz ya. Yaz olduğu zaman köye giderdik. Mesela okul açılana kadar orda ot biçiyoruz, hayvanlara bakıyoruz. Ondan sonra geliyoruz okuldayız. Tarım benim ilgimi çekiyordu. Aşıyı derste öğrendim, köyde uyguladım. Humuslu toprağı, humussuz toprağı orda. Ve köyde humuslu yaptırdım, karpuz ektirdim neler oldu yani. (Altmış08E)

Öğrencilerin gerekli ve gereksiz ders ayrımı onların derslere yüklediği anlam ile yakından ilişkilidir. Bazı öğrenciler bazı dersleri severken bazı dersleri ise gereksiz görmektedir. Bazı öğrenciler ise, derslerde edindikleri bilgilerin hayatta pek kullanılmadığını, fakat üniversiteye girmek için bu bilgileri öğrenme gereği duyduklarını ifade etmektedirler:

> Ortaokulda tarım vardı, müziği gereksiz buluyordum. Öyle aile bilgisi falan var, onları çok gerekli bulmuyordum. [Sosyal derslerinde öğrendiklerimi] kullandığımı pek hatırlamıyorum. Coğrafi bilgiler var, onları bazen insanlar kullanıyor, şehirler, ülkeler, dünya haritası vs. Onları yararlı da buluyordum, yani, dünyanın genel o şeyi coğrafik durumu, Türkiye'nin coğrafik yapısı falan. Tarihlerle ilgili kronolojik şeyleri tutuyordum aklımda. Doğrusu o zaman çok gerekli olduğunu düşünmüyordum ama bir bilgiydi. Üniversiteye gitmek için, onun dışında o bilgilerin çok gerekli olduğunu düşünmüyordum. Sultanların, padişahların, onları sınıf geçmek için okuyorsun. (Yetmiş02E)

> Şimdi hayatımda 53 yaşındayım ben hocam hayatımda trigonometri hiç lazım olmadı bana. Geometri hiç lazım olmadı, matematik de dört işlemin dışındaki ya da bi şey alırken bi şey verirken çarpma, bölme gerekir. Bunun dışında çocuktan rehberlik yönlendirmeye göre ders konulsa bu kişiyi daha iyi besler. Mesela ben hiç matematik okumamış olsaydım ilkokul hariç. Hiçbir kaygım olmayacaktı. İlkokul bitti benim şeyim bitti diye matematik bana yeter. Hayatım boyunca da yetti şu ana kadar. Gerçekten yetti ne yapabilirim ben evimin kirasını ödüyorum. Ne yapıyorum, bakkaldan 3 kilo şunu aldım. Ne kadar ne tutuyor. Ekmek alıyorum cebimdeki paranın artısını eksisini yapıyorum, hesaplıyorum. Bunun dışında fizikti, kimyadı, matematikti… Sosyalleştik belli bi yere geldikten sonra eğilim oluşur. Kendim kendimi bi başlıkta

> eğitmek istiyorsam kendim okurum. Mesela biyolojiyi merak ediyorsam, şimdi oturum açarım kitabı. O zaman biyolojiden bana verilmesi gereken insana dair ana bilgileri, canlılara dair ana bilgileri doğaya dair bilgileri bunun dışında yani DNA'ların bana anlatılması ya da embriyonların bana göre olmadığı. (Yetmiş06E)

Seksen sonrası kuşak, müfredatın yanlış bilgisini fark etseler de bilginin yanlışlığıyla ilgilenmemektedirler. Bu kuşaktan görüştüğümüz kişiler, bilgiyi işleyebilme açısından yeterli donanıma sahip olmamalarından dolayı eleştirel bir yaklaşım sergileyemediklerini; bu nedenle bilginin yanlışlığı ile ilgilenmemekte ve sınav için gerekli olduğu için "biriktirdiklerini" ifade etmektedirler. Seksen10E bilgiyi sınavları geçmek ve aileden azar işitmemek için biriktiriken, Seksen02E ise, aktarılan bilgilere karşı tutumunu kendini okul karşısında konumlandırarak açıklamaktadır:

> [Derslerde aktarılan bilgileri] biriktirdim evet çünkü onu işleyebilme açısından yeterli şeye sahip değildim. Belki de yani toplumsal koşullar, ekonomik, politik koşullar süreç liseden bazı şeylere ciddi bir muhalefet geliştirmemize neden olur. Yani okul hep öteki idi. Biz okula dışardan kurum olarak bakardık. Ve sadece okul değil, üniversite de sadece adliyeye nasıl bakıyorsun, hükümet konağına da öyle bakıyormuşuz. Resmi bu süreçlerin kapsamların yapıldığı bir yaşam alanı ile doğal bir yaşam alanı. Böyle bir farklılık vardı, okulda giydiklerimizi koşarak gittiğimizi dereye koşabiliyorduk, top oynayabiliyorduk, yağ sürebiliyorduk ekmeğe iştahla hemen sokağa çıkabiliyorduk. Böyle bir ikilem sunulmuştu bize. İçerik pek o kadar mühim değildi çünkü politik anlamda bir tartışma yoktu. Bizden önceki nesille arasında büyük fark vardı. Politik yaklaşımlar okulları farklı bir manada siyasal içerik taşımaları Meslek Lisesi olsun, İmam Hatip olsun her biri farklı bir politik taşıyıcıydı. Bu manada bizim için sorun yoktu. Anadolu Lisesi biraz daha bu manada toplumdan kopuşu ama bir şekilde herhangi bir kuruma toplumsal bir katmana ait olmadığı da yüzleştirdi benimle. Doğrusu özel anlamda okulun insan ilişkileri açısından beni farklılaştırdığını gözlemlediğini hatırlayabiliyorum. Çünkü o okulu sevmiyordum. Fakat okulun bana bi şeyler kattığını görüyordum. Tuhaf bir çelişki vardı o manada. Ama okula gitmek istiyordum arkadaşlarımın bakış açısından dolayı okula muhalefetim içten içe gelişmişti. (Seksen02E)

Öğrencilerin bilgiyi bir sermaye olarak görmesi öğrencilerin dersler karşısındaki tavrını belirlemektedir. Öğrenciler okula yükledikleri anlam ve kendi amaçları doğrultusunda bilgiler arasında ayrım yapmakta, yanlış onlarla ilgilenmemekte ve işlerine yarayacakları ise biriktirmektedirler. Bu bulgular Charlot'un (1999) konu hakkında yapılan araştırmasında da görülmektedir. O araştırmada da öğrenciler bilgiyi içselleştirmeden, sınavlarda ya da mesleki yaşamlarında kullanmak için biriktirdiklerini söylemektedirler.

Öğretmene ve Derse Göre Değişen Tutum

Öğretmen ve dersin içeriği, kişinin bilgi ile nasıl bir ilişki kuracağını belirleyen önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin öğretmene ve derse göre farklı tutumlar takındıkları görülmektedir. Öğrencinin bilgi ile ilişkisini belirleyen önemli bir unsur olarak öğretmen ve onun pedagojik yöntemi öne çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmeninin davranışları,

ahlakı, ideolojisi, etnisitesi gibi birçok unsur öğrencilerin bilgi ile ilişkisini belirlemektedir. Diğer bir değişle Seksen02E'nin dediği gibi "eğitim sistemi çoğunlukla kişiler üstünden, öğretmenler üzerinden deneyimlenmiş bir şeydi" :

> [Dersler arasında] sevdiğimiz derslere göre ayrım yapıyorduk. Ben şahsen inkılâp tarihini sevmiyordum. Edebiyat dersini çok seviyordum. Matematik dersini bir ara seviyordum. Hocasına göre seviyordum, bir hoca vardı onun yüzünden. Fizik dersinden hiç hoşlanmıyordum. Benim eğilimlere göre hocayla ilgili olan da var ders ile ilgili olan da var. [Bilgiyi tartışma] vardı. Öğretmenlere karşı çok. Mesela bir gün zararlı cemiyetlerden bahsetti: Kürt Teali Cemiyeti. Biz de dedik bu zararlı bir cemiyet değil. [Bilgi konusunda] seçici davranıyorduk. Çünkü şimdi öğretmenin karakteri de bizi ilgilendiriyordu. İyi bir öğretmense saygı duyuyorduk. Edebiyat öğretmenimiz vardı. Himmet U. diye. Mesela onun ders anlatışını hiç unutmadım. Hoşlanıyorduk yani. (Yetmiş11E)

> O dönemde bilinçli olduğumuzu düşünmüyorum. Bu ders iyi, bu ders kötü diye işime yarabilecek bi şey. Ortaokulda ben düşündüm. Bi tane sayısalcı arkadaşım yoktu üniversiteyi kazanan. Bunun nedeni de matematiği hiç sevmiyorduk. Bir hoca vardı kızları çok seviyordu. Erkekleri hiç sevmiyordu. Bi soruyu tahtaya yazdığı zaman diyordu ki "Bu soruyu yapan var mı?" kızlar parmak kaldırdıkları zaman diyor ki "Eşekler pardon erkeklerden kimse yok mu?" diyordu. O yüzden hiç kimse matematiği sevmiyordu. (Seksen0E)

Seksen09E, öğretmenlerini "yanlış bilgi" karşısında gösterdikleri tavıra göre "beğendiğim ve beğenmediğim" şeklinde ayırmaktadır. Ortaokulda "beğenmediği" bir öğretmeninin dersinde "öğretmenin verdiği yanlış bilgiyi düzelttiği" için öğretmenin "ters tepkisi" ile karşılaşmıştır. Bu nedenle de o dersten korktuğu için "o dersin bilgisini" almamıştır. Buna karşın Fen lisesindeki matematik öğretmeni "herhangi bir soruda yanlış söylediği zaman öğrenciye saygı duyardı. Ona neden olduğunu sorardı. Niye yanlıştır, neden yanlıştır. Peki, sen bunun yanlış olduğunu düşünüyorsun. Peki, şunu düşündün mü diyerek yanlış bildiğimiz bi şeyin doğrusunu gösteriyor bana. Beni kale alarak, öğrencinin düşüncelerine saygı duyarak. Öğrenciyi dersin içene çekebilecek hocaların dersi daha keyfli geçiyordu diyebilirim." şeklinde "beğendiği" öğretmenini anlatmaktadır. Öğretmenlerinin takdirlerini adil kullanmadığından Türkçe ve kompozisyon gibi derslerden nefret eden Seksen03K bunun adalet duygusunu incittiğini söylemektedir. Kompozisyonda öğretmenlerin hoşlarına gitmeyen şeyler yazdığı için kötü notlar aldığını düşünmektedir. Bu nedenle matematik, fizik gibi öğretmen takdirine imkân tanımayan derslere ağırlık vermiştir. Bunu da güçlenmek için yaptığını ifade etmektedir. Sonra "güçsüzlükten kurtulunca", bilgi ile ilişkisi "normalleşmiştir".

Bazı tekil örnekler öğrencilerin bilgi ile ilişkilerinde yukarıda anlatılan deneyimlerden olduça farklıdır. Yetmişli yıllarda bazı küçük ilçelerde devletin zayıflayan otoritesi eğitim-

öğretim sürecinin öğrencilerin denetimine girmesine yol açmıştır. Öğrencilerin bilgi ile ilişkilerinde herhangi bir çelişki ya da çatışma yaşamadıkları durumlardan biri de küçük ilçelerde etkin olan politik grupların okulu kontrol etmeleridir. Küçük bir ilçede DDKD başkanı olan Yetmiş03E "Hocalarla, bilgileriyle çeliştiğinizi itiraz ettiğinizi, tartıştığınızı hatırlıyor musunuz?" sorumuza, ortaokul sondan itibaren okulu kendilerinin yönetmeye biz başladıklarını söyledi. Yetmiş03E okulda öğretmen ya da bilgi ile ilgili bir çelişki yaşamamış. Ayrıca eğitim öğretim sürecinin kendisini etkilemediğini "Türk kültürünün şeyi [etkisi] olmadı." şeklinde ifade etmektedir.

Okulun taşıdığı "meşru bilgi"nin iktidarın bir üretimi olduğuna Foucault, Hapishanenin Doğuşu (2006) adlı eserinde dikkat çeker. Foucault, iktidar bilgi ilişkisini "İktidarsız bilgi, bilgisiz iktidar olmaz." sözü ile formüle eder. Ona göre bilgi konusu modern iktidar sisteminin tarihi ile ilgilidir. 18. yüzyılla birlikte, iktidarın baskıcı ve şiddete dayalı işleyişinin Batı toplumlarında gittikçe azaldığını, iktidarın baskıcı olmaktan ziyade disipline edici, düzenleyici ve normalleştirici biçimde işlediğini belirtir. Eski iktidar varlığını ve etkinliğini görünür olmakla kazanırken, modern iktidar ise görünmezlikle çalışır. Modern iktidar artık eskisi gibi bedenlere acı vererek insanları cezalandırmak yerine, ruhları ve zihinleri terbiye eder. Foucault bunu "Zihnin iktidar için hayat yüzeyi olması; fikirlerin denetimi yoluyla bedenlerin tabi kılınması" (2006: 156) şeklinde ifade eder. Fakat Kürt öğrencilerin bilgi ile ilişkileri modern iktidarın kurguladığı disipline edici, düzenleyici ve normalleştirici sonuçlar doğurmamaktadır. Çünkü "meşru bilgi" ne kadar "politiklik"ten arındırılsa arındırılsın, politikliği öğrenciler tarafından çeşitli şekillerde fark edilmektedir. Meşru bilgi öğrencilerin toplumlarını, tarihlerini tanımlamaktadır ve sözkonusu tanımlamalar öğrencilerin toplumsal mirası ile örtüşmemektedir. Modern iktidarın yanılgısı öğrencilerin sadece meşru bilgi kaynaklarından yararlandığı varsayımına dayanmaktadır. Oysa öğrenciler kendi bilgi kaynaklarından da yararlanmakta ve meşru bilgi karşısında farklı stratejilerle durmaktadırlar.

Okul Yönetimi Karşısında Stratejiler

Okul yönetimi eğitim-öğretim sürecini şekillendiren önemli bileşenlerden biridir. Bursalıoğlu'na göre (1982: 2, 6) okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine

getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışları her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır. Yine Taymaz (1986), eğitimin bütünlüğü içinde belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi okul aracılığı ile olduğundan, eğitim sisteminde okulun temel "sistem" olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifade ile "sistem" ne kadar iyi çalışırsa, eğitimden beklenen amaçlar o düzeyde gerçekleşir.

Okul yönetimi farklı yönetsel yaklaşımlara göre bir dizi yönetim enstrümanı kullanarak okulu "etkin ve verimli" bir şekilde çalışmasını sağlar. Cezalar, ödüller, kurallar, okul kültürü okul yönetiminin kullandığı enstrümanlardan bazılarıdır. Sistem yaklaşımında yukarıda da ifade edildiği gibi yöneticiler, öğretmenler, personeller, veliler ve öğrenciler de bir enstrüman olarak algılanmaktadır. Hatta girdi-işleme-çıktı şeklinde tanımlanan "sistem" yaklaşımı okulun tüm bileşenlerini eğitim sürecinin bir "girdi"si gibi değerlendirmektedir. Bireyleri özellikle öğrencileri süreçte işlemeye tabi tutulan edilgen varlıklar olarak tanımlanır.

Okul yönetiminde öğrencinin edilgen bir nesne olmasını sağlayan "disiplin"dir. Disiplin "öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının yaratılması amacıyla, kural koyma ve istenmeyen davranışların önlenmesini de içeren okul disiplininin, yalnızca öğrenciyle, yöneticiyle ve öğretmenle ilgili olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrenciyi etkileyen tüm etmenlerin öğrenci davranışları üzerinde de etkili olduğu düşünüldüğünde, öğretim programının özellikleriyle, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin niteliğinin de okul disiplini üzerinde etkili olduğu anlaşılır. Ayrıca, aile ve toplum da öğrenciye aktardığı değerler, sunduğu olanaklar ve modeller gibi çeşitli özellikleriyle, öğrenci davranışlarını etkilemekte; dolayısıyla okul disiplininin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Sarpkaya, 2007: 111).

Okulun disiplinle nesneleştirmeye çalıştığı öğrenci devamsızlık, taşkınlık, haylazlık, kılık-kıyafete uymama, boykot ve benzeri birçok "disiplinsiz" davranış ve tutum ile okulda "özne"liğini gösterir. Bu bölümde öğrencilerin okul yönetimi ve kuralları karşısında tutumları "Okul yönetimi nasıl olduğu, okul ortamının demokratikliği/baskıcılığı, okulun kurallarına ve kılık kıyafet yönergesine uyup uymadığı, okulda ödül/ceza alıp almadığı ve yöneticileri neye benzettiği" gibi konularda sorularla anlaşılmaya çalışılmaktadır.

Okul Yönetimi: "İmtiyazlı" ve "Korkutucu"

Bugün okula ilişkin demokratik okul, demokratik yönetim gibi kavramlar idealize ediliyorsa da geçmişte okul yönetiminin "otoriterliği" daha baskındır. Altmış01E ve Altmış02E'nin anlatımlarında ilginç bir benzerlik görülmektedir. Her iki öğrenci de ülkenin

siyasal yönetimi ile okul yönetimi arasında bir ilişki kurmaktadır. Yönetime yakın kişilerin mali kaynakları istediği gibi kullanabildiği, yine siyasal iktidarın hassas olduğu konularda okul yönetiminin devletin diğer kuruluşları ile işbirliği içinde çalıştıklarını ifade etmektedir:

> Müdürümüz çok otoriter bi adamdı. Bu adam aynı zamanda İstiklal Savaşında Mustafa Kemal'in yakın arkadaşlarından birisiydi. Maarif eminliği filan yapmış bir kişiydi. Diyarbakır'da bir lise bi tek onun şeyidi, çöplüğüydü. İstediği gibi tasarruf ediyordu. Ben lisede, son sınıfta iken, öğrencilere ders yaptırmazdı. Derse filan girmezdi hiç. Ama bi dersi işgal ediyordu. Ordan para alıyordu. Ama o ders boş geçiyordu. Bu çocukları toplar, öğrencilerine geniş bir alanda tarım yaptırırdı. İki tanede at almıştı. Bi de saban makinası, pulluk almıştı bunlara sürdürüyordu. Tarım yaptı, buğday ekti filan. Bundan sonra bunlara biçtirdi bu alanda. Ekip biçmek için de hepimizden o tarihte birer lira para aldı. Mecbur etti herkesi. Biz de iki kardeşiz. Kardeşim ortaokulda okuyor ben de lisedeyim. Kardeşim orta bire gelmiş ikimiz birer lira ayda iki buçuk lira geliyor masraf olarak. Bi lirayı götürdük ona verdik. İşte öğrenci sayısı 1500 heralde kaç kişiyse bilmiyorum o kadar para toplandı. O para büyük bir paraydı o zaman, çok çok büyük bir paraydı. O zaman bir dolar seksen kuruş filandı herhal. O parayla atlar aldı falan filan. Sonradan bu civar köyler aldı. Ben üniversiteye gittikten sonra bir olay olmuş. O zaman artık Atatürk vefatından sonra olan olay. Bu İsmet Paşa cumhurbaşkanı, Diyarbakır'a bir geziye çıkıyor. Ve okulu ziyaret ediyor. Okulda çocuklara şey soruyor, "Bana bir bilmece söyleyin". Bilmece değil de bir atasözü gibi. Çocuğun birisi kalkıyor sen söyle "Devletin malı deniz yemiyen domuz". O zaman o okuldan müdürü uzaklaştırdılar. "Senin verdiğin eğitim bu mu?" diye. Böyle bir olay yaşanmış. (Altmış01E)

Altmış02E okul müdürünün okulu "Türkiye'nin dünya görüşüyle idare ediyordu. Onun için otoriter, ondan sonra tipik İngilizlerin Hindistan'ı idare ettikleri gibi bakıyordu insanlara çocuklara" demektedir. Altmış02E'nin okul yönetimi ve devlet yönetiminin özdeş olduğuna ilişkin algısı Erzurum Lisesi'nde pekişmiştir. Okul müdürünün "Türk anlayışını egemen kılma [çabası] vardı." Erzurum Lisesi'nde yatılı olarak okuyan Altmış02E de "yurtsever içerikli bir şiir yakalanır". Bu nedenle yaşadıklarını, "MİT'den geliyorlardı. Müşterek çalışıyorlardı. Müdürdü bi tane daha vardı, bi de MİT den geliyorlardı. Ama zordu, geceleri [geliyorlardı] Gece üç saat bana, rahat [yoktu], uyuyamazdım." şeklinde anlatmaktadır. "Ben ondan hep kaçardım, beni gördüğü zaman şey ederdi [sorgulardı], ben de "bilmiyorum birisi vardı, birisinden öyle elime geçti" diyordum. Müdür onun için her zaman korkutucu biri olmuştur.

Otoritenin Rasyonalizasyonu: "Eti Senin Kemiği Benim"

Görüşme grubunun okul yönetimine ilişkin anlatımlarında "Valla çok baskıcıydılar", "Baskın bir okul yönetimi var" gibi okul yönetimlerinin otoriterliğine ilişkin birçok ifadeye rastlanılmaktadır. Fakat öğrencilerin otoriterliğin sözgelimi "dayak" gibi uygulamalarını rasyonalize ettikleri görülmektedir. Rasyonalizasyon, bazen Altmış08E'in dediği gibi, ailenin "eti senin kemiği benim" düşüncesi, bazen de "illa da beni döv" diyen kimi öğrencilerin varlığı gerekçe gösterilerek yapılmaktadır. Bazı öğrenciler dayak yememek için dayağı meşru kılan durumların oluşmamasına özen göstermektedir:

Valla Çok baskıcıydılar. Mesela bizim ortaokulda müdür Çerkez'di biliyorsunuz, Çerkezler de muhafazakâr ve milliyetçidirler. Bizim başöğretmenimiz gerçi benim babamın çok yakın dostuydu. (…) Ama baskıcı bir adamdı. Ama çok dayak atıldığını da hatırlamıyorum bana. Kendim yapmadım, izin de vermiyordum, zaten ya da belki onun olmaması için de çaba sarf ediyorduk. Bir de öyle bir şey vardı. Bazı öğrenciler vardı ki illa beni dövün diyorlardı. Ama biz tersine bunun olmaması için çaba sarf ediyorduk. Ben o öğrencilerden bir tanesiydim, mesela bazı haylaz öğrenciler de vardı. Öğretmenlerle hatta belaya giriyorlardı, ama şeydiler, yani tabi daha çok Kemalist'ti otoriter bir okul disiplini söz konusuydu. Daha faşizan bir disiplin söz konusuydu. (Altmış06E)

Bizim bir tane müdürümüz oldu hocam, Van'da. Benden iki kuşak önceki insanların müdürü odur. Dadaş lakaplı Servet Bey Erzurumlu sol eylimli, kırık biraz, topuğuna basar. Dövmeye başladı mı, kemikleri kırar. Öyle bi adam. "Ben dövmeye başlarsam kaçın ulen!" derdi. Hoş sohbet eder. Bir böyle sinirleri attı mı da kemik kırma konusunda en son vurgular onu. Kurşun isabet etti ciğerine ama ölümden döndü. İyileştikten sonra yine dövmeye devam etti ama. Şimdi okul müdürü ve müdür muavinleri genellikle başından sonuna kadar aynı oldu iyi insanlardı. Güzel insanlardı. Mesela şansımız Burhanettin M. benim kasabamdan ve akrabam, müdür muaviniydi. Bi tane de lakabı robottu, müdür muaviniydi robot gibi bi adamdı. Gelir dersini anlatır çeker giderdi. Hiç kimseyle ilgisi olmaz dümdüz adamdı. Diğer şeylerle muhatap olurlar. Burhan Bey ve diğerleriyle şimdi Burhan Bey aynı zamanda mantık ve sosyoloji hocamızdı solcuydu, Kürtçüydü. O da üniversite yaşamında DDKO sürecini falan yaşamış. Bizim abeyimizdi güzel insanlardı. Sürecin şeyiydi. Çok abartmıyorum lisede insanların içinde genç bir adamı dövmek rencide etmek çok kötü bir şeydi. Savunduğum için değil böyle bir otorite başka türlü bir otorite yok. Aile vermiş eti bizim kemiği sizin böyle bir zihniyet. O da işte bir otoritesi olsun diyor. [Otoriterlikten] rahatsız oluyordum. İşin kuralı odur diye düşünüyorduk aslında. (Yetmiş06E)

Okulun otoriterliğini "kışla" benzetmesi ile anlatan iki öğrencinin kışla algısı birbirinden farklılaşmaktadır. Altmış01E kışlanın "tedrisatı" olumsuz etkilediğini belirtirken; Yetmiş02E ise, bazı otoriter uygulamaları "öğrencilerin başarılı olması için kullanılan pedagojik bir yöntem" gibi algılamaktadır. Otoriterlik ve başarı arasında kurulan bu ilişkinin geçerliliğini, daha sonra üniversitede yönetimin öğrencilerin eline geçmesi sonucunda eğitim kalitesinin düştüğünü ifade ederek savunmaktadır:

Sertti, benim okulu bitirdiğim orta ve lise bitirinceye kadar da askerlik kışlası gibi bir şeydi. Malesef çok güçlüydü, otoriter, katı. Bu gün bizim daha sonra da öğrendiğimiz gibi öğrenci seviyesine inmek sorularını anlamak. Hocalar vardı muhalif. lise dönemde sağ sol hocalar var. Bir nebze tanımaya başlıyorduk. Sağcı öğretmen bazen okul paydos olduktan sonra kimi öğrencisiyle çıkar tur atardı. Caddelerde filan sağdaki sağla, soldaki solla oluyordu yani. Bu tür ilişkiler bu anlamda oluyordu. Genel anlamda tedrisat olarak çok kötüydü, kışla vardı. (Altmış09E)

İlkokul, ortaokul hatta bir nebze lisede, böyle çok baskıcı otoriter, böyle askeri kuralların, disiplinin egemen olduğu bir okul sistemi. Bizim ortaokul müdürü babamın da tanıdığıydı. O mesela gece öğrenci evleri vardı. Öğrenci evlerini kontrol ederdi. Ders çalışıyorlar mı, evlerindeler mi değiller mi. Aslında bu olumsuz bir şey değildi. Öyle bir başarı tartışılabilir ama o öğrencilerinin başarılı olmasını istiyordu. En azından yatılı bir okula ve saire girmesini istiyorlardı. Çok titriyorlardı çocuklar üzerinde. Gece evlere gidiyorlardı. Lisede de biraz öyleydi. "İt Alo" diye bir müdür vardı. "Çıkarın ceketinizi." derdi, kabadayıydı. Öyle şeyler vardı. (Yetmiş02E)

Yetmiş02E'nin yukarıda söz ettiği okul yönetiminde öğrencilerin etkin olması durumu, aynı dönemde ve benzer koşullarda bulunan Yetmiş03E'de de görülmektedir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin gece ev ziyaretleri yapması pedagojik bir kaygıyla yapılmaktadır. Çünkü uygulama farklı anlatılarda da sıkça karşılaşılmaktadır (Yılmaz, 2007: 19). Yetmiş02 de olduğu gibi bu yöntem olumsuzluk bir yana olumlu olarak da kabul görmektedir: "Ortaokul birinci sınıfta Sason'da okudum. Öğretmenler, müdür, müdür yardımcıları gece fakir öğrencilerin evine giderlerdi kontrol etmeye. Sigara içiyorlar mı? Ders çalışıyorlar mı? Bu manada bir disiplin vardı ki bu şehirde sokakta öğrenciler başıboş dolaşıyorlar mı ve saire." Okul yönetimini bu tavrı öğrencilerde "hem hürmetten, saygıdan hem de korkudan, yani bizi pataklar azarlar" diye "sokağa çıktığı zaman biz de bu öğretmenlerle karşılaşmamaya özen gösterirdik" şeklinde tanımlanan bir disiplin sağlamıştır.

Pedagojik bir yöntem dayağa olarak başvurulması çokça karşılaşılan durumlardan biridir. Eğitim-öğretim süreçlerinde ödül ve cezanın içselleştirilmesinin sonuçlarından biri olarak görülen bu durum "yaramazlık, haylazlık, tembellik, saygısızlık, kurallara uymama" gibi durumlar için "anlaşılır" olmaktadır; fakat "keyfi" dayak rahatsızlık vermektedir:

> Ortaokul, lisede de oldukça sertti. Tek ceza yöntemi, ıslah etme yöntemi dayaktı. Öğretmenler sınıfın ortasında tekme tokat döverlerdi. Beni de döverlerdi. Ben dersten dolayı değil, kurallara uyardım. Biraz da haylazdım. (…) Yani bişey yapan çocukları disipline götürürlerdi. Disiplin kurulu diye bir yer vardı orda; ya ceza verirlerdi ya döverlerdi. Ama en çok dövme. Yani çok keyfi dövme vardı. Ders yüzünden hem başka şeylerden dolayı keyfi dövme vardı. Çok kaba bir disiplin vardı, eğitim yöntemi vardı. (Yetmiş10E)

Türkiye'de siyasal sistemde dönemsel olarak gerçekleşen bazı dönüşümlerin okul yönetimlerine de yansıdığı ve öğrencilerin de dönemin siyasal terminolojisini kullandıkları görülmektedir. Seksen sonrası kuşakta okul yönetiminin "otoriterliği" başka bir şekilde tanımlanmaktadır. Bu dönemde Türkiye'nin siyasal yaşamında yüksek sesle söylenmeye çalışılan demokratikleşme talepleri öğrencilerin terminolojisine de yansımaktadır. Öğrenciler okul idaresini nitelerken "antidemokratik" kelimesini kullanmaktadırlar:

> Okul yönetimi oldukça antidemokratikti her zaman. Üniversiteye kadar erkek arkadaşlarımızın dayak yediğini biliriz. Yöneticileri Hitler'e benzetirdim çoğunlukla. Belki iyi yöneticiler de vardı, ama hatırlamıyorum. (Seksen03K)

> Şimdiden baktığınızda evet hiç birisi demokratik değildi. İçeri girdiğinde başlayan "Traş oldun mu? Kravatın düzgün mü?" yani o hoş bişey değil. Mesela bir arkadaşımın saçını makasla ortasından kesip de herkese karşı ortada kalmak demokratik bişey olmasa gerek. Ya da kravatın düzgün değil diye. Pazartesi günleri İstiklal Marşı okunur. Herkes tek sıra halinde müdürün önünden geçer; elinde makas kravatın düzgün değil, çeketin neden farklı, pantolonun niye farklı. Tek türleşmenin baskılaştırılması o üniforma, bu üniforma. (Seksen05E)

Okulun "antidemokratik" uygulamalarına karşı öğrenciler çeşitli şekillerde tepkiler göstermektedirler. Seksen05E okulun resmi kıyafetine, "üniforma"sına uymayanlara yönelik müdürün yaptığı cezalandırma yöntemine karşı "okuldan çıkar çıkmaz, kravatı çıkartmak gibi, çeketi eline almak vs." şeklinde tavır koymaktadır. Bu tavrını ise "Yani bi nevi öyle sen bunu bize zorla yaptırıyorsun. Sen bunu istediğin için zorunlu olduğumuz için yapıyoruz. O kapıdan çıktık o zorunluluk bitti, o da sana ait bi şey." şeklinde açıklamaktadır. Bununla birlikte öğrenci "fikirlerine katılmasa da" geleneksel olarak öğretmen "anne, baba, amca ve dayı gibi büyüklerden" sayıldığı için öğretmenine saygı göstermektedir. Öğretmenlerine saygıdan dolayı okulun kurallarına uymaya çalışmaktadır. Seksen09E ise ceza almamak kendi ifadeleri ile "disipline gitmemek" için kurallara uymaktadırlar:

> Fen lisesinde kesinlikle resmi literatürün dışına çıkmak yasaktı. Sosyal derslerde, din kültürü dersinde resmi çerçevenin dışına çıkmak da yasaktı. Konuşma oldu çünkü idarenin adamlarından bazı arkadaşlarımız vardı, "Şunlar şunlar Kürtçüdür." diye şikâyet ediyorlardı. Bi kaç öğrenci de okuldan uzaklaştırılmıştı. Bundan dolayı kimse resmi şeylerin dışında bişey söylemiyorlardı. Onun dışında ceza olarak da şey cezası vermişti. İstiklal Marşından önce bütün okula Atatürk'ün gençliğe hitabesini okutturdu. Bunun dışında değişik cezalarda vardı, sınıfı temizleme. Çarşamba izinleri de vardı. Bi gün dışarı çıkma, işte yaramazlık yapınca çarşamba iznimizde dışarı çıkmama cezası vardı. (Seksen09E)

Ortaokul ve liseyi imam hatip lisesinde okuyan Seksen07E İmam Hatip Lisesini "homojen bir yapı" olarak tanımlamakta ve okulda "kuralları ön plana sokan bir anlayış"ın egemen olduğunu söylemektedir. Bu koşullar içinde kurallara "pek uymuyorduk ama uyduğumuz kadar idareye gittiğimiz olmuştu. Disipline gitme korkusu olduğundan radikal şeylerden kaçınırdık." şeklinde ifade etmektedir.

Okulda İçselleştirilmiş Otorite: "İtaatkâr Öğrenci"

Öğrencilerin okul kurallarına uyma gerekçeleri değişmektedir. Sözgelimi Yetmiş09E okul yönetimini "otoriter", "okul ortamı baskıcı" olarak tanımladıktan sonra "okulun kurallarına uyuyordum, kendimden utandığım için, söz ve hareket gelsin istemiyordum" şeklinde itaatini gerekçelendirmektedir. Altmış02E itaatkârlığı kendisinin "sert ya da karşı koyan" biri olmamasına bağlarken, Altmış02E "bu tür muamelelerle karşı karşıya kalmamak için" okulun kurallarına uymanın gerekliliğinden değil kendi gerekçeleri ile uydukları anlaşılmaktadır. Yine Altmış01E "itaatkârlığın" sonucunu üniversiteye gidebilme şeklinde açıklamaktadır:

> Titiz bir öğrenciydim. Her türlü emri yerine getiriyordum, itaatkârdım. Verilen vazifeyi yapardım. Hiç boynu eğik bi öğrenciydim. Liseyi bitirinceye kadar. (…) Derece olarak bir belge pekiyi dereceyle veriyor. Zaten pekiyi dereceyle mezun olanları diplomalara

öyle yazıyordu. Pekiyi ile bitirmiştim. Hem lisede bakalorya vardı. Ayrıca bakalorya imtihanı, olgunluk sınavı bi diploma veriyorlardı. Olgunluk diploması alan üniversiteye gidebiliyordu. Almayan lise mezunu olarak istediği işe girebiliyordu. (…) Tabi bende aldım diplomayı da ve ondan sonra artık okuyabilecek durumdayım. Babam da anladı bunu ve etraftan da bilgiler alıyorum. Yatılı okul okuma imkânı da var. O zaman girebilirsin dedi babam. (Altmış01E)

Kurallara uyan bir öğrenciydim. Ben sert birisi, karşı koyan birisi değildim. Ben daha çok böyle söyleyeceklerimi daha çok usulüne uygun, mümkün olduğu kadar böyle bi şey de söyleyemiyordum. Sosyal çalışmalarda da öyleydim. [Kılık kıyafete] uyuyordum. Zaten memur çocuğunun kılık kıyafeti öyle çok şeyde olmaz yani işte bildiğiniz gibi çok yenilikli çok şey yoktu. Abilerimin elbiselerini küçültüp bana giydiriyorlardı. (…) Ben ödül aldım. Sınıf birincilikleri ondan sonra iftihar tabelalarında bulunma. Ben iyi talebeydim. Ceza almadım yalnız o sana dediğim olayda [yurtsever içerikli şiir yakalanmıştı], aldım. (Altmış02E)

Politikleşmiş başarılı öğrenciler kurallara uyma konusunda oldukça duyarlı davranmaktadır. Yetmiş01E ve Yetmiş10E aynı ilde öğrenim görmekle birlikte okulları ve dönemleri farklıdır. Fakat öğrenim gördükleri yetmişli yıllar boyunca aynı politik hava egemendir. Yetmiş01E arkadaşlarını "hepsi köylü kökenli, ekonomisi zayıf, güvenceden yoksun, kuşatılmışlık altında topu topu bir grup" olduklarını bu nedenle "genel olarak biz kendimizi sınırlandırıyorduk, bir oto sansür vardı" demektedir. Ceza almamalarını ve sürgün edilmemelerini "başarılı, sosyal etkinliklere katılan ve Palulu" olmalarına bağlamaktadır. Yine bazı yöneticilerin "himayesi" de bunda önemli rol oynamıştır. Bu koşullar altında Yetmiş01E ve arkadaşlarına bazı yöneticilerin desteği önemlidir. Yetmiş10E'in ortamı "kurallara uymama lüksüne" izin vermemektedir. Yerleştiği konumu "ben kurallara, pragmatistim kendi amacıma ulaşmak için onlara uyma gerektiğinin bilincine varmıştım" şeklinde tanımlamaktadır:

Diyarbakır'ın Hani bölgesinden Zazaca bilen Ahmet Bey vardı. Sonra genç yaşta siroz muydu, bir hastalıktan öldü. O mesela bizim desteğimizdi. İmam Hatip'te moral verirdi, korumamız, bizi himaye ederdi şeylere karşı. Diğer okul yöneticileri cezalandırma, sürekli hırpalama, küçük düşürme en ufak şeyde haksızlık yapma eyilimindeyken, o bir de cesur yurtseverdi. Bizi cesaretlendirir. Müdür muavinlerinin oturduğu odada üç tane müdür muavini vardı. Her çağırdığında "gel buraya Zaza, Xim Ximê to rê vano" [15], söyleyerek mesaj verirdi. Bize de moral verirdi. (Yetmiş01E)

Ben kurallara uyardım. Yani ben kurallara, pragmatistim, kendi amacıma ulaşmak için onlara uyma gerektiğinin bilincine varmıştım. Onun için mümkün mertebe kurallara uyardım. Hayatta zaten disiplin cezası filan yemişliğim yok, almadım. Yani geldiğim ortam başka bir ortamda olsa olurdu da benim geldiğim ortamda kurallara uymama lüksüm yoktum. Şey itibariyle de yapı itibariyle de askerde de böyle olmak zorundaydım çünkü başka çarem yok. Ben hep şey olarak baktım, bu aşamaları geçmek zorundayım. Amacıma ulaşmak için bunları basamak olarak kullanmalıyım. (Yetmiş10E)

[15] Zazaca bir türkünün sözleri: "Xim Ximê sana söylüyorum" (Malmîsanij, 1991).

Devlet otoritesinin güçlü olduğu illerde okuyan Yetmiş01E ve Yetmiş10E'nun aksine devlet otoritsinin zayıfladığı küçük bir ilçede olmasına karşın ve "başarılı", "okulun iyi öğrencilerinden", "DDKD başkanı" ve medrese geleneği olan bir aileden Yetmiş03E gelmesinden dolayı "edebten" yönetim ile "çelişkisinin" olmadığını ifade etmektedir. Fakat salkal-bıyık konusunda bir itirazlarının olduğunu, onu da tatil günleri sakal-bıyık bırakarak gidermiştir.

"Kurallardan Taşmak, Baskıya Karşı Koymak"

Bazı öğrencilerin davranışları kuralların dışına taşmaktadır. Altmış08E bunu haşarılığına ve derslerin sıkıcılığına bağlamaktadır. Bundan dolayı sıkça başvurduğu okuldan kaçmanın biriktirdiği devamsızlıklar yüzünden iki defa okul ile ilişkisi kesilmiştir. Seksen04K ise okul yönetiminin belirlediği "saç uzunluğu" ölçüsünü bilerek kaçırmış ve bunu yönetime "yutturmuştur":

> Dersin içinde haşarıydım. Saatinde gelir giderdim, kaçamak yaptığımız günler de oluyordu tabi. O zaman hep kaçardım okuldan. Benim devamsızlığım okulda yüksekti. Yav artık sıkılıyorduk yani ondan bi şeyler alamayınca sıkılıyorduk. Bildiğimiz şeyler aynı şekilde gelişmesi şey yapması fizik, kimya ve matematiğin şeyin dışında. (…) Ceza almak ne kelime okuldan kovulduk daha ne olsun. İki defa ilişkim kesildi, iki defa kabul edildi, bir defa kabul edilmedi. (Altmış08E)

> Hep kılık kıyafetle ilgili şeyler kaldı. Saçım kıvırcıktı, onunla ilgili sorunlarım olurdu. Okul boyunu kabul etmiyor. Fes takmam için uzatmam gerekir diye kandırdım, saçlarımı uzattım. Öyle hinliklerim oluyordu, onlar da yiyorlardı. (Seksen04K)

Okul yönetiminin otoriterliğine karşı bazı öğrenciler diğerlerinin aksine itaat/uyma/susma gibi dolaylı bir şekilde davranmasına karşın bazı öğrenciler de direkt tepki verme yolunu seçmektedirler. Yetmiş11E, öğretmenlerinin ideolojik davranmasından dolayı 12 Eylül darbesinden sonra yaptıkları bir boykotun sıkıntılı sonuçlarından bahsetmektedir. Öğrenciler maruz kaldıkları otoriter uygulamalara benzer bir tavrı Altmış09E de sergilemekte ve kendisine haksızlık yapan öğretmenlerine karşı çıktığını, sözgelimi öğretmen veya yöneticiler vururken "elini tutarak", "bak yeter gibi şeyler söyleyerek" dövmelerine izin vermediğini ifade etmektedir. Yetmiş04E, okulda grup olarak etkin olduklarından yönetici ve öğretmenlerin kendilerinden çekindiğini belirtmektedir:

> Lise 12 Eylülden sonra biz bir boykot yaptık. Lise son sınıfta idik. Lise son sınıfta milli güvenlik dersi vardı o zaman. Mesela bizim kimya hocamız vardı. Çok ideolojik yaklaşıyordu. Çok baskıcıydı. "Ben boksörüm şöyle yaparım, böyle yaparım". Bi bileklik takıyordu. Buramıza geldi. Üç beş öğrenci toplanıp derslerine girmeyelim diye. Şimdi öyle bi şey yaptık. Biz üniversite birinci aşamayı kazanmışım, sonra soruşturma yapılmış. Çocuğuz, aklımız da yetmiyor aslında. Şimdi bazılarına soruşturma açılmış, özel ifadesi filan alınmış. Okulda on kişi elebaşı olarak seçilmiş, birisi de benim. Bizi idareye çağırmışlar. Milli güvenlik hocası o zaman yüzbaşıydı. Dedi ki "12 Eylülden

> sonra ilk burada boykot oluyor." dedi. "Yakacaz sizi." Biz de titriyoruz. 1. Aşamayı kazanmışız. İfadelerimiz alında ama bi şey çıkmadı. "Sizi Diyarbakır'a gönderecez, şunu yapacaz bunu yapacaz." bir şey çıkmadı. Daktilo ile ifadelerimiz alındı. Müdür odasında. Bizi çok etkiledi. Kaç geçe yatmadık mesela. (Yetmiş11E)

> [Okul yönetimi] Türkleştirme konusunda yoğun bir propaganda içindeler. Çocuklarınızın başarılı olmasını istiyorsanız, Türkçe öğrenin. Türkçe öğrenin. Türkçe öğrenin. Bizimkiler de okulda çocuklara Türkçülük, evde Kürtçülük yaptırıyorlardı. Evde Kürt oluyorsun, okulda Türk oluyorsun. Ve bunun için de başarı arıyorsun. Biz üniversite bitirdiğimiz zaman, biz Türklere göre 2 katı efor kat etmek zorundayız. Okulda sadece dil öğreniyorsun. Adam bir sürü kelime biliyor. Sen hiç bilmiyorsun. Ben bir dönem 2 yıl kadar öğretmenlik de yaptım. 75–76'lı yıllarda bile Türkçe bilmiyorlardı. Kürtçe bir iki kelime söylediğim zaman çocuklar o kadar mutlu oluyorlardı ki bizim öğretmen Kürtçe biliyor diye. [Kurallara] genellikle, görüntü de uyan. Disiplin cezası almadım, dayak yedim çok. Lisede çok etkindik. O yüzden öğretmenler ceza verme konusunda çekiniyorlardı, teşebbüsleri oldu. (Yetmiş04E)

Okul yönetiminin farklı tavırları karşısında öğrecilerin de farklı davranması öğrencilerin okul yönetimi karşısında iradi bir tavır içerisinde sergilemekte, diğer bir ifade ile, özne olarak var olmaktadırlar. Öğrencilerde ailelerin öğrencilerini okula teslim ederken okul yönetimi ile yaptıkları "eti senin kemiği benim" sözleşmesi öğrencilerde kısmen de olsa yönetimi olumlu olarak algılamasını sağlayan bir etkide bulunmaktadır. Nitekim öğrecilerin ders çalışması ve zararlı alışkanlıklardan uzak durması gibi hassas okul yönetiminin özel yaşamın içine kadar uzanan, gece ev ziyareti uygulamaları öğrenciler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Öğrecilerin okul yönetimi ile çok fazla birebir muhatap olmamaları okul yönetiminin bazı baskıcı uygulamalarına da uyarak durumu idare etmeye çalıştıkları da söylenebilir. Buna karşın yönetimin ideolojik ve baskıcı bazı uygulamalarına da öğrecilerin direkt tepki verdikleri görülmektedir.

Eğitim ve Kimlik İnşası

Kimlik kavramı üzerine son yıllarda, çeşitli söylemsel açıklamalarda gerçek bir patlama söz konusu ve aynı zamanda bu kavram eleştiriye de tabi tutulmaktadır. Kimlik etrafında yapılan tartışmalar kimlik kavramının politik ve kavramsal bazı paradokslar ve gerilimler taşımasına bağlanmaktadır. Çünkü kimlik tartışmaları, "modern toplumların merkezi yapılarını ve süreçlerini yerinden eden ve bireylerin sosyal dünyaya demir attıkları çerçeveleri göz ardı eden değişimin daha geniş bir parçasının süreci olarak görülmektedir. Sosyal bireylere birer yer sağlayan sınıf, toplumsal cinsiyet, cinsellik, etnisite, ırk ve milliyetin kültürel taraflarının bölümlendirilmesidir" (Hall, 1992). Kimlik ya da sosyal grupların siyasi katılım, ekonomik ödül, toplumsal tanınma ve kültürel meşruiyet esasında somutlaşan istem ve eleştirilere söz hakkı sağlama arzusunu yansıtan 1968 sonrası "multi kültüralist" özgürleşme siyasası, postmodernist yaklaşımların ve eleştirel akademik tutumların sonucu

(İsen, 2005:143) olduğu şeklinde belirtilmektedir. Bu, sürecin merkezi yapı ve süreçlerin sınıf, toplumsal cinsiyet, cinsellik, etnisite, ırk ve milli kültürel talepler doğrultusunda yeniden yapılandırılması anlamına gelmektedir. Ayrıca söz konusu toplumsal kesimlerin kendi içinde de ayrışmasını ve çatışmasını da beraberinde getirmektedir.

Kavrama ilişkin diğer bir boyut da modernleşme sürecinin bir kazanımı olan "birey"in kimlik ile bütün üzerinden tanımlanmasıdır. Kılıçbay'a göre (2007:161) bu süreç özgür olan, özne olan bireyin bütün içinde aynılaşarak ortadan kalkması anlamına gelmektedir. Benzer bir şekilde İsen (2005:143-144) de "bireysel farklılıkların kimliğe dayanan kategorizasyon ile dışlanması sonucu öznenin, başkalarının ve toplumsal dünyayı oluşturan ilişkilerinin anlamlandırılmasında stereotip bir bilme biçimine egemenlik kazandırıldığını ileri sürmektedir. Ayrıca "farklılaşmanın kolektif temelde vurgulanması, grup adına eylemsel ya da ideolojik düzlemde bireysel özgünlüklerin törpülenmesi gerektiğinden, kimliğin esasen özgürleştirici değil, tam tersi kısıtlayıcı, giderek baskıcı" olduğunu söyler.

Hall'a (1996c) göre kimlik "özcü" bir kavram değil stratejik ve pozisyonel bir kavramdır. Kimlik kavramı öznenin tarihteki bütün değişikliklerden dolayı herhangi bir şekilde değişmeden başından sonuna kadar sabit kalan bir öz; her zaman ve zaten 'aynı' kalan özün parçası, zaman içinde hep kendine özdeş kalan özneye işaret etmediği anlamına gelmektedir. Çünkü o "kimliklerin hiçbir zaman bütünleşik ve hiçbir zaman tekil olmadığını ancak farklı, sıklıkla birbirini kesen ve temelden karşıt söylemler, pratikler ve pozisyonlar boyunca çoklu şekilde yapılandırıldığını" düşünmektedir. Ayrıca kimlikler radikal bir tarihselleştirmeye tabidirler ve sürekli olarak değişim ve dönüşüm süreci içindedir. Kimliğin kendisi de aynı kalmamakta birey ya da grupların çıkarlarını da içerecek şekilde değişme ve dönüşme imkânına sahip olmaktadır. Çünkü kimlik, Hall'ın (1996c) da belirttiği gibi, "kim olduğumuz ya da nereden geldiğimiz değil, daha ziyade ne olabileceğimiz, nasıl temsil edildiğimiz ve kendimizi nasıl temsil edebileceğimiz" ile ilgilidir.

Kimliklerin aynılaşma süreci ile kaybolan sınırlarını tanımlamak için farka/farklıya ihtiyaç duyarlar ve farklı ile kendi sınırlarını belirlerler (Kılıçbay, 2007:162; Hall, 1992; Hall, 1996). Diğer bir deyişle kimliğin kurucu öğesi "öteki"dir. Yani öteki ile kurulan ilişkiyi gerektirir. Onun ne olmadığı, eksikliklerinin ne olduğu öteki ile kurduğu ilişki ile belirlenmektedir. Kimlikler birbiriyle çatışmıştır. Bu çatışmalar hem toplum dâhilinde dışsal, hem de her bireyin kafasında içseldir. Kimlikler öznenin nasıl temsil edildiğine dayalı olarak değiştiğinden, kimlikleşme otomatik olmaz, edinilen veya kaybedilen bir şey haline gelir ve politikleştirilir.

Son yıllarda kimlik tartışmalarının eğitime de yansıdığı görülmektedir. Eğitim alanında bu konuda birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Sözgelimi ırkçılık karşıtlığı için eğitim (Lawrence ve Tatum, 2011; Lawrence, 1997; Tatum, 1997), yüksek İngiliz kimlik değerlerinin yaygınlaştırılması (Brett, 2011) ve ABD'de "Sivil Okullar"da yurttaşlık kimliğinin araştırılması (Owen, 2004) gibi konularda birçok çalışma yapılmaktadır. Doğal olarak eğitim ya da okul da kimlik siyasetinin bir alanı olarak yeniden üretilmektedir. Özneler de kendi kimlikleri ile okul bağlamında maruz kaldıkları diğer kimliksel uyarıcılara kendi kimlikleri ile tepki vermektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin Cumhuriyetin yeni bir kimlik inşasının aracı ve mekânı olarak okul içinde kimlik temelinde okul deneyimlerine ilişkin algıları "Okulun hedeflediği "biz"in içinde kendini görüp görmedikleri, okulda biz ve öteki ayrımını yaşayıp yaşamadıkları, okulun istememesine rağmen yaptıkları, temsiller/semboller ile yaptıkları, okulda nasıl kendileri oldukları"na ilişkin sorular ile öğrenilmeye çalışılmıştır.

"Resmî Biz" ile "Biz": "Resmî Biz'i Fark Ettim Alternatifimi Koydum"

"Resmi Biz" ve "Biz" kavramlaştırmaları Cumhuriyet'in okul aracılığı ile yeni bir kimlik üretmesine ilişkin öğrenci deneyimlerini çözümlemek için kullanılmıştır. Cumhuriyetin Türk, çağdaş, laik, Batıcı gibi nitelikleri içeren "resmî biz"ine karşılık Kürt öğrenciler geleneksel, muhafazakâr ve Doğulu bir toplumun üyeleri "biz" olarak tanımlanmıştır. Çözümleme yapılırken öğrencilerin "resmi biz"i fark etme, etkileşim ve "biz"deki değişim süreçlerini esas alan bir yol izlenmiştir.

Cumhuriyetin yeni bir toplum inşa etme konusunda okula yüklediği misyon önceleri öğrenciler tarafından fark edilmemektedir. Öğrencilerin yeni "biz"i fark edememe nedenleri farklılaşmaktadır; Bazıları "herkes gibi okumakta iken", bazıları okulu bir zorunlu bir süreç, kendi deyişleri ile, bir "prosedür" olarak gördüğünden, bazıları ise "biz"i fark edememeyi bilinçten yoksun olmakla açıklamaktadır. Sonraki süreçlerde "bizi" nasıl fark ettiklerini içeren kişisel tarihlerini anlatmaktadırlar. "Kendimi hiç o bizin içinde görmedim. Fakat yatılı okuldan gelenlerde bu daha belirgindi" diyen Altmış07E, "biz ve onları" oldukça geç bir dönemde yani üniversitede fark etmiştir. "Biz ve onlar"ı o pankarttan -Komünistler ve Köpekler Defolun!- sonra fark ettim. Ben her zaman muhalif tarafta yer aldım". Altmış01E okul döneminin "mezar sessizliği" olarak tanımladığı 1938-1950 yılları arasına denk gelmesi nedeniyle okulun inşa etmek istediği yeni kimliği "ayıramadığını" belirtmektedir. FAKAT Altmış01E üniversite yıllarında, daha sonra TKDP başkanı olacak Av. Faik Bucak gibi

siyasallaşmış Kürtlerin hâkimiyetindeki Dicle Öğrenci Yurdunda aldığı uyarılar "her şeyin ortaya çıkmasına" yardım etmiştir:

> Türklük içinde kendimi gördüm mü?" sorusuna verebileceğim yanıt, yok, henüz ayıramıyorum. Yani herkes gibi okulu bitircem. Bi yere memur olacam, bir yere iş görecem. Ne olacağımı bilmiyorum. Çünkü örnek olmuş bi hedef yok. Örneğimiz de yok ayrıca. Üniversiteye kadar kimsede görmedim. Ancak Dicle Yurdunda her şey ortaya çıktı. Türkiye'de şöyle oldu. Şeyh Said isyanı, onu takip eden Ağrı isyanı, onu takiben Dersim isyanı bunlar hep feodal hareketlerdir. 1938 de bu hareketler son bulmuştur. Ve 1950'de tam bir sessizlik var Kürdistan'da. İşte okul yaşamım o döneme denk geliyor, 1938 – 1950 arasına. O on iki yıllık mezar sessizliği dönemi diyoruz biz buna. Ama ondan 1950 den itibaren itibaren şartlar değişiyor. 1946 Demokrat Parti kurulduktan sona şartlar çok değişti. (Altmış01E)

Altmış01E'in "resmi bizi" fark etmesine benzer bir keşif Altmış02E'de de görülmektedir. Arkadaşları ile tartışmalarında "okulun kendisine vermek istediği şekli almama" biçiminde eğilimler gelişmiştir. Kemalist olmamış, "Kürt olmaktan dolayı demokrasiyi kollayan bir anlayış" sahibi olmuştur:

> Onun bilincinde değildim. Desem ki ben kendimi öyle şey ediyordum, ben bilincinde değildim. Bu bir prosedürdür. O prosedür içinde ben yoluma devam ediyordum. Ama o bana nasıl şekil vermek istiyordu. Ben kendimle, arkadaşlarımla tartışmalarımda eksiğini fazlasını ama içimde büyük ölçüde bunun verdiği şekli almama şeyim vardı. Yani bana Kemalist bir şekil diyelim ki nasıl söylüyeyim öyle Fransız tipi şey, onlara uymuyordum. Ama Kürtler için de onu da bilmiyorum. İlerici bir Kürt olması lazım geldiği şeyindeyim ama daha fazlasını mesela şeyci diyelim, bu laisizmi başından beri olmadım ama dinci bir çevreden yetişmedim, onları almadım. Bu tip insanların çizgisine düşmemeyi anladım. Belki Kürt olmanın verdiği o şeyden dolayı demokrasiyi kollayan bir anlayışım vardı. (Altmış02E)

"Liseyi bitirene kadar, devlet böyle bir öğrenci tipi yaratıyor diye bir bilincin yok, ama sen öylesin zaten, öyle birisin. Onun istediği gibisin. En azından dış görünüş itibariyle, belki de düşünce itibarıyla de" diyen Altmış05E'e, 10 Kasım'larda güldüklerini hatırlattığımda, "bağlılık zayıf tabi" cevabını aldım. Altmış05E, bağlılığın zayıflığını okulun verdiği kültür ile mahallenin veya köyün verdiği kültür arasındaki çelişkisine bağlamakta ve çelişkiyi üreten kendi mahallesindeki kültürü ve kendisindeki yansımalarını anlatmaktadır:

> Yani şeyden dolayı zayıf, bir de şey var onu ihmal etmemek lazım. Bir okulun verdiği kültür var, bir de mahallede, köylüysen köyde aldığın kültür vardır. Toplum menkıbeler kültürüdür. Tabi bir taraftan resmi tarihte kahramanlık falan öğreniyorsun; papağan gibi söylemek, yazılılarda yazmak zorundasın. Ama bir taraftan da sen, bir mahallede kış geceleri sohbetler olur, amcamın evi öyle bir yerdir. Hafızası da çok kuvvetlidir amcamın. Mesela orda geçmişe yönelik şeyler anlatılır. Mesele orada "Seyidxane Kero"[16] meşhurdur. Mesela o bende mitti, kahramanlık şeyiydi. Amcamın arkadaşıydı. Ağrı isyanından sonra Ferzende onların Suriye'ye geçmek istemeleri falan. Bir defa onlara şey

[16] Seyidxanê Kero ve Ferzende 1926–1930 yılları arasındaki Ağrı Dağı İsyanı'nın içinde yer alan dengbejler/anlatıcılar (Dît, 2010)

duyuyorsun, ilgi duyuyorsun, onları bir kahraman görüyorsun. O şeyle çatışıyorsun. Senin özün ordadır, mahallededir. O ister istemez seni etkiliyor. (…) Anlatılan menkıbeler, birçoğu tarihi olaylar. Mesela o anlatılanların içinde şu vardı. Bunu hiç şey etmem. Bir aile var. Bu Hesenanlı Halit Bey[17] İran'dan dönerken yakalanıyor. Sanırım sene 26 ya da 28 olacak. Muş cezaevine getiriyorlar. Bir Muşlu onun yüzüne tükürüyor. Bunu ben duyduğum zaman çocuğum, ben bilmiyorum Hesenanlı Halit Bey kimdir, ne yapmıştır, onu da bilmiyorum. Ama böyle bir isyancı geliyor, anlatırken kahramanlıklarını da anlatıyor; gitti geldi ta İran'a gitti. Bakıyorsun ki böyle kahraman bir adam eli kolu bağlı getiriliyor, yüzüne tükürülüyor. O aileye karşı içimde böyle bir şey oluştu, nefret kin oluştu. O adamdan gelen çocuklara, ailelere karşı. (Altmış05E)

Bazı öğrenciler ilkokuldan itibaren okulun inşa etmek istediği "resmi biz"i fark etmişlerdir. Öğrencilerin okul iklimine ilişkin anlatımlarında belirginleşen okulu "farklı bir dünya" olarak görmeleri bazı öğrencilerin erken dönemlerde okulun yeni "biz"ini görmelerinin nedeni olarak sayılabilir. Bu öğrencilerden biri olan Altmış06E, inşa edilmek istenen kimliğe, "büyüklerimizin bize anlattıklarından" dolayı "hiçbir zaman sempatik bakmadığını" ve hatta "alternatif" olmaya çalıştığını ifade etmektedir. Nitekim "çağdaşlık, Batılılık v.s. gibi değerleri" ise "Kemalist'ten, Kemalizm'den öte Sosyalizm'in normları, formatları içinde, parametreleri içinde" edindiğini söylemektedir:

Ben birincisi bizim için, Türk bizi denilen kavramı hiç görmedim. Taa ilkokuldan itibaren başında izah ettim içinde olmadım. Birincisi o anlamda olmadım. Kemalist olmadım. Hiçbir zaman sempatik bakmadım. Yani ilkokul ve ortaokulda da sempatik bakmadım. Belki bizim büyüklerimizin bize anlattıklarının rolü vardı. Yani Kürtlere büyük kötülük yapıldığı kötü demek yani bir kötü muamele yapıldığını söylüyorlardı. Bundan dolayı sempatim yoktu. Fakat daha doğrusu çağdaşlık, batılılık v.s. gibi değer yargılarını da Kemalist'ten, Kemalizm'den öte Sosyalizm'in normları formatları içinde, parametreleri içinde edindim. Yoksa Kemalist Batıcılar, Kemalist Devrimciler filan fazla itibar etmedim. Çünkü çok kısa bir süre sonra kendim sosyalist devrimci oldum. Sosyalist devrim alternatifti ya da Kürtçü devrimci oldum. Kemalizm'e alternatif olmaya baktım. Yani lise'den sonra zaten bu konuda ciddi bir ayrışma var; Kemalistler bir yanda biz bir yandayız. (Altmış06E)

Okulun yaratmak istediği biz'in içinde kendini görmeyen Altmış08E Cumhuriyet'in toplum projesinin çağdaşlaşma, laikleşme gibi temel bileşenlerini kendi toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yorumlamaktadır. Konuşmasında "halkımın dine düşkün olduğu kadar fenne de düşkün olması", "sosyal hayatta ileri atılması", "din statiktir bilim oynaktır", "dini dinamik hale getirmek lazım" gibi ifadeler kullanmaktadır. Bu haliyle Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde kullanılan pozitivist söylemi hatırlatmaktadır:

Ben her zaman kendimi bir potansiyel Kürt olarak görmüştüm. (…) [Okulun yaratmak istediği bizin] o şeyin içine ben girmezdim. Çağdaşlık, şöyle biraz daha Doğudaki benim halkımın biraz daha bilinçlenmesini, yaşam tarzını dine düşkün olduğu kadar fenne de düşkün olmasını. Sosyal hayatta her zaman ilerde atılmasını, çok şeye gider şimdi de odur. (Altmış08E)

[17] Hesenan aşiretinden bir Osmanlı subayı. Şeyh Sait İsyanı'nda yer almış (Sever, 2010)

“Türk etnisitesi olayın”dan dolayı kendisini yeni “biz”in içinde görmeyen Altmış09E, “Avrupa düzeyinde olsa”, “çağdaşlık ve laiklik Kürtler için müthiş bir olaydır” demektedir. Bununla birlikte önceki görüşmecilerde görüldüğü gibi bazı rezervleri de vardır. Özellikle laiklik konusunda öncekilerine benzer bir şekilde görüşlere sahiptir. Laiklik konusundaki görüşlerde ortak nokta laiklik adına din ve inanç konusunda yasakların ve baskılara yönelik tepkilerdir. Doğrusu bu anlaşılır bir durumdur. Çünkü hem Kürt toplumu Altmış08E’in dediği gibi “dine düşkündür” hem de ilk dönem Kürt siyasal hareketinin önderleri olan Şeyh Ubeydullah Nehri, Şeyh Mahmut Berzenci, Şeyh Said, Seyyid Rıza, Molla Mustafa Barzani gibi dini kişiliklerdir:

> Ben [Resmi Biz’in içinde kendimi] göremiyorum. Yani o Türk etnitesi olayı vardı. Türklük uymuyor bir. Çağdaşlık iyidir benim için. Laiklik şeyin söylediği laiklik değildir. Cumhuriyetin Kemalizmin ve yahut ta çok üzülerek söyleyeyim, ben genellikle Dersim çevresinde içindeki Kemalistleşmiş toplumumuz, kesimimiz oradaki Kürtler, onların anladığı şekildeki bir laiklik yanlıştır, hoşuma gitmiyor. Ama laiklik bizim öğrendiğimiz kadarıyla Avrupa'dakiler nedir? Herkes inançlarında serbest. Dini duyguları olan insanların serbest olması lazım. Ve baskı altına girmemesi lazım ha tabi aşırılılıklar olmuştur. O ayrı ama Türkiye Cumhuriyetinin dindar kesimi dinden dolayı ciddi sıkıntısı çekiyorlar. Devlet buna manidir zorluk çıkartmaktadır. Hâlbuki hatta ve hatta bi çok yasaklar vardır bununla ilgili. O hoşuma gitmiyor. Avrupa düzeyinde olsa elbette ki şunu söyleyeyim. Çağdaşlık ve laiklik Kürtler için müthiş bir olaydır. Kürtler çağdaş ve laik olmalıdır. Ama Kemalizm dini gibi olmamalı. (Altmış09E)

Okul ortamında kendini her zaman farklı olarak gören fakat bunu bir olumsuzluk olarak hissetmeyen Yetmiş01E, sonra farklılıklardan yola çıkarak “biz ve onlar” kategorilerini oluşturmuştur. Kimliğin farkların toplamı olduğunu hatırlarsak aslında Kürt kimliğini oluşturan farkların/bileşenlerin okulda birikmeye başladığını görmekteyiz:

> Tabi yani bir olumsuz olarak kendimi belki kategorize yapmıyorsun ama ben farklıyım, bunlar farklı ilkokulda öğretmenler farklı, nahiye müdürü farklı, karakol komutanı ve çocukları farklı. Yani devleti temsil edenler farklı, memur olsun, karakol komutanı olsun ya da sivil memur, öğretmen olsun, daha sonra sağlık personeli geldi, o zamandan beri var. Yani biz ayrı onlar ayrı. Bunu her yaşın insanı bunu tarif eder. Ama bu ruh var, bu psikoloji var, ortaokula başladıktan sonra, bu artık politik bir sınıflandırmaya dönüştü. Artık kategorize ediyorsun; bunlar bendendir, bunlar benden değil ya da ben onlardan değilim ya da onlar benden değil. O zaman bu oluyor, ondan sonra hep oldu. Yani “biz ve onlar”. Şimdi o İmam Hatip’te her zaman vardı. (Yetmiş01E)

Cumhuriyetin yeni bir biz yaratma projesini “kendi Müslüman’ını, kendi dindarını, kendi komünistini, kendi Türkü’nü yaratma” şeklinde tanımlayan Yetmiş04E hiçbir zaman kendisini Cumhuriyetin “biz”i içinde görmemiştir. Bu tercihinin doğruluğunu savunurcasına Cumhuriyetin söz konusu projesinin “fiyasko” ile sonuçlandığını “bazıları inatla dirense de bu tekçi anlayış, tek dil, tek millet, tek mezhep anlayışı iflas ettiğini” sözleriyle ifade etti.

Çalışma grubundan bazı kişiler, sorgulama suretiyle okulun etkilerinin dışında kaldıklarını ileri sürdüler. Sözgelimi Yetmiş08E bugünkü muhalif kimliklerinin "devlete rağmen böyle olduğunu" fakat "buna rağmen üzerimizde bir sürü etkisi var" sözleriyle ifade etti. Okulun inşa etmek istediği biz ile ortak özelliklere sahip bazı görüşmeciler bundan rahatsız olunmaması gerektiğini ifade ettiler. Çünkü onlara göre okul "asimilasyoncu" yönünün yanında önemli katkılar da sağlamaktadır. Yetmiş06E, bu katkıları, "Bizim dönemimizde mesela günlük yaşamda çağdaşlaştırma çabaları vardı. Mesela kadın erkek eşitliği var. Kadın hakları konusunda çaba var. Mesela okullara halk eğitim merkezi şey getirirdi, film makinesi. El-yüz nasıl yıkanır, banyo yaparken nelere dikkat edilir, diş fırçalama nedir" şeklinde sıralamaktadır. Kendisini gerçek anlamda laik olarak tanımlamakta ve eğer bu "Cumhuriyetin değeri ve okulun bir katkısı" ise bundan rahatsız olunmaması gerektiğini belirtmektedir:

> Mesela ben laik bir insanım. Türkiye'de bu anayasada tarif edildiği gibi değil. Ya da Türkiye'de uygulandığı gibi değil. Ama gerçek anlamda laik bir insanım. Dinle devlet işlerinin kesinlikle birbirinden ayrılması gerektiğini. Din işlerini insanların kendileri organize etmesi, bir başka insan üzerinde baskıya dönüştürmemesi. Devletin müdahalesinin tamamen eşitlik olmasını, Türkiye'de şimdi laik devletim diyor ama Sünnilerin diyanet işleri var Alevilerin cem evi yok. Bırak devlet işinde organizasyonlarını bazı köylere zorla camiler yaptırılıyor. Ben mesela laik bir insanım. Cumhuriyetin değeri ve okulun katkısı ise bundan rahatsız olmam eğer Cumhuriyetin batıya dönükse yüzü. Bu şimdilerde okullarda yok. Şimdiki okulların batıya dönük şimdiki okulların yüzü Feytullah hocaya dönük. Biraz İran'a giderek dönük özel okullar öncelikle. Birçok özel okulun yüzü. (…)Yani asimilasyon kötü etkilemenin yanı sıra kuşkusuz kattığı şeyler var. Ona yok diyemeyiz yani bi şey yok tümü de bir şeyin tamamı kötü, tamamı iyi demenin zaten mümkünü yok. Yani tamamı kötü diyebilir misiniz? Tamamı yanlış diyebilir misiniz? Doğduğu gün çocuk ölmeye başlamıyor mu? Biz büyüyor serpiliyor zannediyoruz ama doğduğu gün vücudunda, bi yandan büyüyor bi yandan hücre ölümleri başlıyor. Bu her zaman bir tümden iyi, tümden kötü, tümden mevta diye bi şeyimiz yok. Okul, Kürdistan'daki şeye bakıyorum, ben[ce] asimilasyonun yanında pozitif şeyler de kattı. (Yetmiş06E)

Yetmiş06E'nın bahsettiği okulun "katkı"larından biri kuşkusuz Cumhuriyet okullarının temel özelliği ve amacı olan laikliktir. Yetmiş07E normlarını "çağdaşlık" ve "laiklik, demokrasi ve insan hakları" sıralamaktadır. Bununla birlikte söz konusu normların "Türkiye'de var olduğunu hissetmediğini" ifade etmektedir. Gerekçesini ise Türkiye'nin laikliğini eleştirerek yapmaktadır: "bi diyanet işleri kur, tek mezhep üzerinden diyaneti yürüt."

Ötekilik ve Ötekileştirme Karşısında Varlık Biçimleri

Öteki/ötekilik kimlik kavramının kurucu unsurlarından birdir. Kimlikler kendini oluşturan bileşenleri başkası üzerinden tanımlar. Bir anlamda kimlik öteki ile var olur, ötekiye

ihtiyaç duyar; öteki üzerinden kendisini tanımlar. Kimlik kendi sınırlarını çizerek kendi ile dışarıda kalanlar arasında işaretler koyarak kendini ve dışarıda kalanlarıı belirler. Söz konusu işaretler "fark"lardır. Kimlik bir yerde farkların toplamı olarak tanımlanabilir. "Biz"in diğerlerinden ayıran farklar "biz"i, "onları "biz"den ayıran farklar ise "öteki"ni tanımlar. Siyasal veya kültürel kimliğin bir tamamlayıcısı olarak "öteki", modern kimlik söylemlerinin anahtar sözcüklerinden birisidir.

Toplumsal ilişkilerde hâkim kültür tarafından veya başka nitelikleri olan bir topluluk tarafından maruz kalınan "ötekileşme" sorunu, ayırıma tabi olmanın başka bir ifadesini oluşturuyor. Siyasal kimliklerin inşası, ancak kendileri dışında bir öteki tanımlamakla mümkün olabiliyor. Bu yönüyle, kimliğin en olmazsa olmaz şartlarından birisi olarak kabul edilen farklı olana dair bir tanımı ifade eden "öteki", bir kimliğin sınırlarını da çizen unsurdur. Ulus kimliklerin modernleşme sürecinde yaratmaya çalıştıkları merkezi kimlikler de, yerel farklılıkları büyük ölçüde gidermeyi ve ulus çapında türdeş bir kültür yaratmayı hedefleyen politikalarıyla, birbirinden farklı birçok ötekilik kimliğinin ortaya çıkmasına ve derin bir ötekilik bilincinin oluşmasına neden olmuştur (Aktay ve diğerleri, 2010: 21). Ötekileştirme, kimlik farklılıklarının özselleştirilmesi, yani doğal farklılıklarmış gibi algılanması ilkesine dayanır. Ötekileştirme, kimliklerin toplumsal süreçlerin sonunda ortaya çıkmış inşa edilmiş, kurulmuş karakterlerini görmezden gelerek, bir toplumsal gruba ait farklı bir özelliğin, sadece bu gruba özgü, bu grubun tüm üyelerince paylaşılan, doğal, içkin, kalıcı, değişmez bir "öz" teşkil ettiği iddiasını tartışılmaz bir gerçek olarak kabul eder. Böylelikle, ötekileştirme söylemlerinde "bütün zenciler saldırgandır", "bütün kadınlar yalancıdır","bütün Avrupalılar ahlaksızdır", "bütün Müslümanlar potansiyel teröristtir", "bütün Yahudiler kurnazdır" veya "bütün Meksikalılar teröristtir" gibi genellemelere sıkça rastlanır (Yılmaz, 2010).

Ulus-devletlerin aynı din, aynı dil ve aynı etnisiteye dayalı tekçi kimlik inşası doğal olarak diğerlerinin okuldan arındırılmasına, dışlanmasını ve ayrıma tabi tutulmasına neden olmaktadır. Türkiye'de Türk, Müslüman, Sünni, çağdaş, laik gibi niteliklere sahip olan bir kimlik inşası kaçınılmaz bir şekilde sökonusu kimlik bileşenlerine sahip olmayanları "ötekileştirmiştir". Çünkü sayılan kimlik bileşenlerine sahip olmayanlara ait her şeyi okulun dışında tutarak ötekileştirmenin en yaygın biçimlerinden biri olan "dışlama" üzerinden kendi kimliğini kurmaya çalışmıştır. Görüşülenler ötekiliği farklı biçimde deneyimlemiş ve karşı stratejiler geliştirmeye çalışmıştır.

“Sizi ve Biz”i Ayrıştıran İşaretler

Çalışma grubundan bazıları okulun farklılıklardan arındırılmış ortamında öteki olduğunu hissetmesi için kimi işaretlere ihtiyaç duymaktadır. Sözgelimi Cumhuriyetin yeni kimlik inşasını fark etmeyen Yetmiş02E ötekileştirildiğini de hissetmemiştir. Dil ile ilgili bazı sorunlar olsa da öğretmenlerin genellikle Diyarbakırlı olması ve yabancı öğretmenlerin de “ilçenin kabuğuna entegre olmasından” dolayı ötekileştirilmeye maruz kalmadığını ifade etti. Fakat siyasal muhaliflerin propagandaları ortaokul öğrencilerinin kompozisyonlarına yansımış ve öğretmen ve okul yönetiminin de telaşlı tutumu sayesinde bir işaret fişeğine dönüşmüştür:

> Bizim öğretmenlerimiz genellikle Diyarbakırlıydı. Ama onlar da bizi ötekileştirmiyorlardı. Dicle’de öyle bir durum yoktu. Dicle’de öğretmenler yabancıydı ama Dicle’nin kabuğu içinde entegre oluyorlardı. Fakat dille ilgili birkaç sorun vardı. Bir de ilginç bir şey hatırladım şimdi. Bizim bir arkadaş vardı Şerif E. diye. Ve bu Şerif çok yoksul aileden geliyordu. Bize [bir] doktor Türkçeye geliyor. Bize kompozisyon yazdırıyor. İlk defa orda, Şerif’in de bir abisi ilk kez üniversiteye gidenlerdendir. Ankara Yüksek Öğretmen Okulunda okuyordu, 60’lı yıllarda. Şeyh Said’in ailesiyle ilgisi var. Muhtemelen o gelip giderken Şerif’e bazı şeyler anlatmış. Şerif de kompozisyonda demiş ki, ‘Bizi hakir görüyorsunuz’. Öğretmen okudu bize, tombiş bir şeydi. ‘Sen nasıl böyle yazarsın!’, sonra müdürü çağırdı. Sonra Şerif demiş ki [kompozisyonda], ‘Siz et yiyorsunuz, kemikleri bize atıyorsunuz’. İşte o zaman Türkçesiyle, ifadesiyle yaklaşık öyle şeyler söylemiştir. Sonra müdür geldi. Şerifi iki hafta okuldan uzaklaştırdırlar. İlk defa siyasi denebilecek öyle bir hadise oldu okulda. Uzun süre insanlar konuştu. (Yetmiş02E)

Şehirli ve Türkçe bilen bazı öğrenciler okul arkadaşları ile paylaştıkları mekânların ayrıştırılması ve daha önce kullandıkları mekânların ellerinden alınması öğrencilerin ötekilik hissetmesine neden olmaktadır. Altmış05E yaşadığı bu deneyimlerin kendisinde travmaya yol açtığını ifade etmektedir. Nitekim buna tepki olarak, çıkardıkları dergide bu konuyu işleyen bir makale yazmıştır:

> O dönem tabi Cumhuriyet kurulalı henüz çok fazla değil. Mesela subaylarla komşusun, polislerle komşusun, senin mahallende, senin evinin yanında birçok subay ailesiyle yaşıyorsun. O çocuklarla arkadaşsın. Şimdi sen böyle bir şey olduğu zaman, bir şeyin farkında değilsin, onlarla birlikte büyüyorsun. Yani lojman olayı da çok azdı. Yetiştiğimiz dönem itibariyle, ilk şeylerde ötekilik çekmezdim. Ama ne zaman ötekilik çektim. Lisedeyiz, tabi lise çağında olanların karşı cinse karşı ilgisi var, şuyu var. Bu da daha ziyade memur kızlarına, subay kızları falan… Subay kızlarından arkadaşlarımız var diyelim. Tabi Muş gibi yerde şey edemezsiniz, gidemezsin, gelemezsin ya da çok seyrek. Evlerine yine arkadaş olarak gidiyorsun, ilk başlarda diyelim ki lojmanlar yapıldı. Onlar lojmanlara yerleşmeye başladılar, o lojmanlara diyelim ki sınıf arkadaşımız vardı, gidip gelirdik. Ama bir süre sonra, orası bir sokaktı yani, o sokağı kestiler. İki tarafına asker koydular. O zaman öteki olduğumu hissettim. Yani lisedeyim. Ve ben üniversiteye gittiğim zaman bu içime dert olmuş, yani benim iki tane olayım vardı. Ve ben bunun fotoğrafını çektim. Muş Kültür Derneği olarak Peçe Dergisi çıkarmıştık. Makale yazmıştım. O zaman vali falan çok kızmıştı bu yazıya. Bir de çocukluğumda yaşamıştım. Bir tane çocuk parkı vardı. Bir iki tane barfiks şeyi vardı, salıncak vardı. Giderdik, ilkokuldaydık zaten. Hükümet Konağının hemen önünde, daha yeni yeni gidebiliyordum.

> Diyelim ki tek başıma gezme izni verildiği dönemde birkaç defa gittim. Yine bir gün gittim, salıncağa bindim. İşte barfikse boyum yettiğince zıpladım. Askerler beni kovaladı, meğer orasını askeri gazino yapmışlar. Yani çocuk bahçesini askeri gazinoya çevirmişler. O bende travmaya yol açtı, onu hiç unutmadım. (Altmış05E)

Etnik kimliğin en önemli bileşeni dildir. Dil büyük bir ayrıştırma niteliğine sahiptir. Çünkü insanların sosyal dünyasını özel kodlarla birbirinden ayırır. Okulun dil açısından tekçi yapısı öğrencilerde yabancı bir dünyaya girdikleri hissi uyandırmaktadır. Öğrenciler dillerinden dolayı hem öteki olduklarını hissetmektedirler hem de dillerini bir var olma ya da karşı ötekileştirme aracı olarak kullanmaktadırlar:

> Kesin ötekiydik, her şeyde. Hissetmemek mümkün değil zaten. Dil en önemli kriter, ayrıştırıyor, bu yetiyor. Bir öteki olduğumuzu çok hissettim. Belki bir öteki olmanın kötü muamelelerle çok biraz önce de ifade ettiğim gibi karşı karşıya gelme konusunda çok fırsat vermedim. Ama işte Kürtçe konuşmayın, Kürtçe yasaktır gibi muamelelerle çok açık şey aldım. Ben okulun dışında benim Kürtçe konuşma sınırlarım okulun sınırlarıydı, dersin sınırlarıydı. Dersin dışında Kürt öğrenci arkadaşlarımla teneffüste, caddede, şehirde ve evde konuşmazdım. Köye gittiğim zaman Türkçe konuşmamak. Hatta bizim babalarımızın analarımızın zorlamalarına rağmen, bir kısım arkadaşlarımız böylece Kürtçe'yi unuttular. İyi öğrenci olmak için Kürtçe'yi konuşmamak… Mesela bizde okulda bir faşist köy okulunda yani H. köyünün o dönemde faşist karakterli ama Kürt düşmanı olan bir öğretmeni vardı. Kürtçe konuşanlara ceza veriyordu. Kürtçe konuşanların ihbar edilmesi için Kürt çocuklarını, zaten hepsi Kürttü, görevlendiriyordu. Hatta geceleri evde anneleriyle, babalarıyla, çocuklar Kürtçe mi konuşuyor diye üstelik bir metre iki metre karın olduğu dönemlerde bile görevlendirme yapıp, kulakla pencere dinletiyorlardı. O zaman ben köyde öğrenci olmadığım için çok rahat konuşabiliyordum. O da rahat müdahale edemiyordu hatta ben öğrencilere de "Siz de konuşmalısınız diyordum". (Altmış06E)

Okul ortamında öğrencilerin maruz kaldığı diğer bir ötekileştirme nedeni mezhep farklılığıdır. Mezhebinden dolayı Erzurum Lisesi'nde Alevi öğrencilerin, "Kızılbaş"ların ötekileştirilmesi Altmış02E'nin anlatımlarında vardı. Kendisi de bir Alevi olan Altmış08 de kendisinin Alevilikten dolayı ötekileştirilmediğini; fakat Alevi arkadaşlarının ötekileştirildiğini söylemektedir. Altmış08E mezhep temelinde ötekileştirmenin sınıflarda hangi mezhepten çocuklar fazla ise diğerinin ötekileştirildiği saptamasını yapmaktadır. Okul dönemine eşlik eden siyasallaşma öğrencilerin dini aidiyetlerine ilişkin sorgulamalar da yapmalarına yol açmaktadır. Altmış08E "Alevi olmama rağmen Aleviliğin birçok şeyine karşı olduğunu" ve bu nedenle Alevi öğrencilerin daha fazla olduğu Tunceli'de ötekileştirildiğini ifade etti:

> Ben [öteki] olmadım ama Alevi arkadaşlar olan çok oldu. Niye olmadım hani her taraflan iç içeydim. Herkes sevdiğiyle konuşur istediği yere gider gelirdi. Ve hilekârlığım yoktu yani. Herkes bana Kızılbaş Ş… derdi. Oruç da tutsam Kızılbaş'tım. Ben ötekileştirilmedim. Diğer Alevi çocuklar oldu ama Aleviliğin fazla olduğu bir sınıfta da Sünniler ötekileştiriliyor. Ben Aleyim, Alevinin çok şeyine karşıyım. Tuncelide ben ötekileştirildim ama başka yerde ötekileştirilmedim. Tunceli'de konuşurdum ben "Pir

> neymiş yani o da benim gibi insan." dediğim zaman sen Sünni olmuşsun. Ben Tunceli'de Alevi kesim içinde ötekileştirildim. (Altmış08E)

Şehirli ve Türkçe bilmeyen öğrencilerin ötekiliklerini hissetmeleri Kürtlüklerini keşfetmeye eşlik etmektedir. Diğer öğrencilerin deneyimleri göz önüne alındığında ötekilik nedeni olan dil, yoksulluk ve milliyetçi propagandanın olmaması bunu anlaşılır kılmaktadır. Seksen04K Gaziantep'te "farkında olmadığı Kürtlüğünün ve memleketinin" pek sorun olmadığı bir ortamda okumuştur. Liseye kadar Kürtlüğünden çok solculuğu ön plandadır. Solculuk okula ve kurallara karşı uymama konusunda Seksen04K'ü etkilemiştir. Biraz dönemin sınıf geçme sistemi sayesinde "politize olma" ve "solculuk yapma" imkânına da kavuşmaktadır: "Biz bunları [Mücadele Dergisini] okuyoruz. Okuduğumuz dergilerden birisi demiş ki işte 'polis ile işbirlikçi idare defol' sloganı. İşte onu duvara yazıyorsunuz. İşte biraz kendi kendini politize etme hali. Lisenin 2. sınıfında Kürtlüğün farkına varmam başladı. Ben değilim. Türküm doğruyum denilen kişi ben değilim diyorsun." Kürtlüğün solculukla harmanlandığı bir örnek olarak daha sol biçimlerde var olduğunu görmekteyiz:

> Okulun kendisi… Bu şeyle ilgili bir şey, sen okudukça farkına vardıkça kendini öyle hissetmeye başlıyorsun. Eğitim sistemi onun için çalışıyor, onun için koordineli bir şekilde işliyor. Ben sadece kendi farkındalığımı fark eden biriyim sadece. Ben kendimi öteki gibi algılıyorum. Onlar bana sen Kürtsün demediler. Ben şehirde büyüdüğüm için Kürtçe bilmediğim için… Ben bunu kendim fark ettikten sonra o rahatsızlığı hissetmeye başladım. Andımızı görünce Atatürk'ün gençliğe hitabını falan görünce sorgulamaya başladı ve giderek nefrete dönüşmeye başladı. Atatürk ile eğitim sistemi ile olan ilişki. Öyle bir sorgulama süreci bende başladı. (…) Ben hep sistemin yarattığı öteki anlamında gibi çok fazla hissetmedim. Öğrenci derneği içindeydik. Belirli bir görüşe sahip insanlar oraya gelirdi. Kendinden gelişen biz ve öteki vardı. Onun dışında bir şey yoktu. Etnik temele dayalı hiçbir şey hiçbir zaman olmadı. (Seksen04K)

Okul ortamında kendini her zaman bir öteki olarak hisseden Yetmiş01E ilk dönemlerde bunu bir olumsuzluk kategorisi olarak değil de kendi farkını görerek "bunlar benden değil" şekilde tanımlamaktadır: ilkokulda öğretmenler farklı, nahiye müdürü farklı, karakol komutanı ve çocukları farklı. Yani devleti temsil edenler farklı, memur olsun, karakol komutanı olsun, ya da sivil memur öğretmen olsun yani biz ayrı, onlar ayrı. Bunu her yaşın insanı bunu tarif eder. Ama bu ruh var, bu psikoloji var, ortaokula başladıktan sonra bu artık politik bir sınıflandırmaya dönüştü. Artık kategorize ediyorsun; bunlar bendendir, bunlar benden değil, ya da ben onlardan değilim, ya da onlar benden değil. O zaman bu oluyor, ondan sonra hep oldu. Yani biz ve onlar. Şimdi o imam hatipte her zaman vardı." Fakat politikleşme süreci ile birlikte öğrenci "bunlar benden değil" "psikolojisini" politik bir kategoriye dönüştürmektedir. Diğer bir ifade ile kendini farklı görme duygusu kendini farklı görme düşüncesine dönüşmüştür.

Ötekileştirilmeye Karşı Stratejiler

Kimi öğrenciler, "başarılılık", "usluluk" ve "çalışkanlığı" okul ortamındaki ötekileştirmelere karşı bir strateji olarak kullanmaktadırlar. Altmış02E, Kürtlerin ve Alevilerin ötekileştirildiği bir ortamda okuduğunu; fakat "Sünni ve uslu", "sanki iyi bir öğrenci olmasından" dolayı, Kürtler öteki fakat kendisi öteki değildir:

> Yalnız biz ve öteki geneline ait Kürt'tü. Ben bir Kürt talebeyim öteki değilim. Sanki benim iyi bir öğrenci olmamdan dolayı geliyor. Belki benim mizacen kavga eden, sorun çıkaran biri olmamamdan geliyordu. Belki de benim yetiştiğim, okudum şeylerde Sünni Türk verdiği genel havası da olabilir. Mesela bizde Erzurum Lisesi'nde okuduğumuz Alevi Kürtleri onlar diye ayırıyorlardı. Ben okumaya gittiğim ilk sene bir çocuk vardı. Baktım ki herkes onlarla kavga edip onları dövmek istiyorlar. "Yaw dedim nedir bu çocuk?" Kızılbaştı çocuk. Benim "ne var" deyişime onlar gülüyordu. Onları anlamıyor gibisinden. Kürt ve Türk ayrımı çok ileri gitmemişti o zaman. Ben bir sene geldim Ankara'da okudum. Mesela hatırlıyorum birisi saçını ıslatmıştı. Dedim "Sen niye öyle başını yaş etmişsin?" Ahhaa herkes güldü. İlkokulda bir sene Ankara'da okudum. Böyle şeyler oluyordu ama genelde Türkiye Türklerinin de Türkçesi [iyi değildi] (...) [Üniversitede] ben okuduğumda şey yoktu. Kürtler az okuyordu. Toplam 200 kişilik sınıfta 4-5 tane vardı. Bizim sınıfta 3-4 tane vardı. Kürtler azınlığın azınlığıydı. Kürtler çok garibandı (Altmış02E)

Öğrencilerin ötekilikle baş etmenin yollarından biri de Kürt öğretmenlerle kurdukları ilişki ve öğretmenlerin desteğidir. Türk milliyetçilerinin egemen olduğu okul ortamında öğrenciler Türkçeyi yeterince konuşamayan Kürt öğrencileri rahatsız etmektedir. Yetmiş01E "çalışkan" olduğu için Türkçeyi yeterince konuşamayan öğrenciler gibi "hakarete" maruz kalmamış ama olanlardan rahatsız olmuştur. Kendisiyle Zazaca konuşan öğretmeninin varlığını "öğretmenin Zazaca konuşması bana büyük bi şeydi" şeklinde ifade etti:

> Benim o şeyin dışında yani o Türk öğretmenlerin dışında ortaokul 1-2 de İngilizceye bir stajer avukat gelirdi Abdulkadir S. Bu Abdulkadir S. bi gün sınıfta Sancaklı bir arkadaş vardı. Her konuştuğunda gülerlerdi, çok onur kırıcı bir şekilde. Abdulkadir S., onun dersinde yaptıkları zaman çok bozdu öğrencileri. Kürt dediğini filan bilmiyorum ama "Bu arkadaş Türkçe bilmiyor bunun anadili başkadır. Bu iyi Türkçe konuşmak zorunda değildir. Yani bu sizden farklıdır. Bunu saygı göstermek zorundasınız. Böyle buna gülerek hakaret ediyorsunuz, onur kırıcı bi şeydir." Sonra ben onunla dışarda okul çıkışında bir iki defa yürüdük. O zaman Zazaca konuşurdu benle. Biz okul çıkışında Zazaca konuşuyorduk. Bana büyük bi şeydi öğretmenin Zazaca konuşması yani. bunlar dedi işte öğrenmedikleri için Kürtlerle dalga geçiyorlar vs. Bunu hatırlıyorum ortaokuldan biraz şey olarak. O diğer öğretmenlerin çoğuyla aram iyidi. Çalışkan olduğumdan dolayı. Çok özel bir ilişkim yoktu. Lisede bi İngilizce öğretmenimiz vardı onunla ilişkimiz iyidi. Hem çalışkan olduğum için hem de daha çok sol eğilimliydi. Lise 2'den sonra gitmek zorunda kaldı. Diğer öğretmenlerin çoğu MHP kökenli oldukları için falan özel bir ilişkim yoktu. Çok iyi bir intiba üzerinde bırakmadılar. Ama çalışkan olduğum için bir problem yoktu. Bir fizikçi vardı çalışkan olduğum halde bi Türk'tü, MHP döneminde eğitim müdürü filan oldu bana özel bir gıcığı vardı. (Yetmiş10E)

Eğitim sisteminin birçok uygulamasının ötekilik hissi uyandırdığı öğrencilerdeki neden olduğu rahatsızlık "inatlaşmaya" ve karşı ötekileştirmeye varan davranışlara neden

olmaktadır. Karşı ötekileştirme kavramı hegemonya kurmaya çalışana karşı hegemonya kurmayı ifade eden Gramsci'nin (Crehan, 2006:146) "hegemonya" kavramındaki gibi karşı ötekileştirme de, ötekileştirme, ayrımcılık ya da aşağılama ile kurulan hegemonyayı ötekileştireni ötekileştirerek hegemonya kurmaya dayanmaktadır. Altmış09E söz konusu rahatsızlığın kaynağını, eğitim sisteminin Türklük üzerine kurulması; "Varlığım Türk varlığına armağan olsun", "Ne mutlu Türküm diyene", "Hanefilik", "kılık-kıyafet" gibi niteliklerini "ters taraflar" olarak saymaktadır:

> Haliyle zaten okulun eğitimi, eğitim sistemi öyledir. Türklük üzerine [kurulmuştur]. Bize kimsenin "siz" demesine gerek yoktur. Şu gerçekten her zaman da rahatsız ediyor. Bir Kürt çocuğu sıkıntı çekmez [mi], çekiyordur. Bazen "Varlığım Türk varlığına armağan olsun!" dediğim zaman hakaret kabul ediyordum. "Ne mutlu Türküm diyene!" ve her sabah onu bize okutuyorlardı ve inanır mısın bazen bunun yerine başka şeyler söylerdik. Ben yanlız değil bütün köy çocukları söylerdi. Değiştirirler bu tepkiydi mecbur okuyacak tabi gizlerdi. Bu terstir. Hatta inançlarındaki bi takım şeyler Sünni Şafi oluşumdan çok uymayan tarafları vardır. Eğitimin Türkçe, milli eğitim esaslarına baktığımız zaman zaten biz öteki konumuna getirmiş. Bence Kürt illerinin hepsinde bu vardır. Tabi yani terstir. Giyim kuşamı dayatılıyor, Hanefilik dayatılıyor bize öyle şey mi olur. (Altmış09E)

Altmış09E rahatsız olduğu değerlere karşı "kılık kıyafet ve dil" ile "karşı ötekileştirme" ile cevap vermeye çalışmıştır. Öğretmenlerin kıyafetlerine ilişkin yorum ve yakıştırma ile pejoratif bir anlam yüklemeye çalışılmıştır. Çünkü özellikle kadın öğretmenlerin giysileri için Kürtçe "çıplak" anlamına gelen "tanko" kelimesini yakıştırdıklarını ifade etmektedir: "Tanko onların birisinin ana değerinin çok yüksek olmadığı inancı, düşüncesi filan vardı. Çünkü öyle bakardık. Biz yani bu şehir giyimlerine öyle bakardık. Bizimki 'deri' dediğimiz Türkçede fistan denilen kapalı şeylerdi. Tabi 'birisini ahlaklı, birisini ahlaksız' olarak algılardık. Tabi yani beni dövenler bakıyordum yani tango dediğimiz sonra değişiyor tabi."

Altmış09E'in dil ile yaptığı karşı ötekileştirme öğrenciler arasında ciddi tartışma ve kavgalara neden olmaktadır. "Kendi parası ile yatılı" olarak kaldığı Erzurum Lisesi pansiyonunda geceleri Kürtçe "klam" [türkü] söyleyen ve bunu "gıcık verme", "inat etme", "başkaldırma" sözcükleri tanımlamaktadır. Sonucu okul idaresine gidecek kadar büyümektedir:

> Okulda klam, durup dururken yatılı okulda akşam uzanıp Kürtçe türkü söylerdim faşistlere, Türklere. Çok aşırı derecede bi tane Tortumlu Ömer vardı. İki kere birbirimize gridik ağız burun kırdık. Altı kişi bana saldırdı gece. Ben de onlara karşı Kürtçe türkü söylerdim. İnat ediyordum. Birbirimize gıcık veriyorduk. Başkaldırma vardı yani böyle bi hava vardı. Mesela akşam disipline gönderme… Büyük bi suç işlemişim Kürtçe, okulda filan. Ondan sonra o havayla gittik, öğretmen Allah iyiliğini versin, solcu bir öğretmendi. O benim ifademi aldı. İçimi döktüm ona çok üzüldü. Bana "İyi mi ediyorsun?" gibi

> "Vicdanın rahat mı? Bu kadar faşistin yanında?". O hoca bizim ifademizi aldığı için okulda tard almadık. Galiba kovulacaktık ciddi bir kavga yapmıştık; kan, burun yaralanma filan. Kaç kere de sokaklarda caddelerde kavga ettik. (Altmış09E)

Seksenlerin sonu ve doksanların başında güney bölgelerinde güçlenen Kürt milliyetçiliği öğrencileri de etkisi altına almıştır. Okul ile ilişkileri de bu çerçevede şekillenen öğrenciler toplu eylemler yapma gibi siyasal davranışlar sergilemektedir. Sözgelimi Seksen05E ve arkadaşları kıyafeti bile "boykot" konusu yapmaktadır; "Bir defa toplu bir eylem yapmıştık ama onu niçin yaptığımızı hatırlamıyorum. Dersleri boykot etmiştik. Okulu boykot etmiştik. Oturma eylemi bir iki defa politik şeyler gereği. Benim dönemin 2. ve 3. sınıflar desem, tam o şey dönemine denk geldiği için, çok baskı ortamı vardı." Öğrencilerin ortama egemen olmaları ötekilik hissetmemelerini sağlamıştır. Diğer görüşmecilerde olduğu gibi okulun bulunduğu çevre ötekiliği ortaya çıkaran önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Okula "orda bulunma amacımız, kurumun her şeyini alalım değildi, kabul etmiyorduk zaten edebiyattı, şiiridi falan filan zaten kabul etmediğimiz şeylerdir. Ama nedir, sınava girmek zorundasın, okulu bitirmek zorundasın, sınavlar olacak geçmek zorundasın, onun için çalışıyorsun kabul ediyorsun." Egemen olma ve kendi özgül amacına odaklanmasından dolayı okulun yeni bir "biz" kurduğunu fark etmeyen Seksen05E, bunu "onun dışında hani, belki dediğim gibi burada [Ankara] olsaydık onu [ötekiliği] çok fark edebilirdik. Yani farklı bir ortamda olsaydık. Biz bize olduğumuz için belki" şeklinde açıklamaktadır. Fakat özellikle dil konusunda gösterdikleri direnç aslında ötekiliği "biz bize" oldukları ortamda da yaşamışlar. Buna karşı "okulun verdiği her şeyi dışarıda bertaraf" etmeye çalışmaktadırlar. Türkçe konuşma konusunda okulun gösterdiği duyarlığı gösteren öğrencilere "Türk olmuş, İstanbullu olmuş. Annesiyle, kardeşleriyle Türkçe konuşacak, Türk oldu başımıza" gibi cümlelerle "farkına varmadan bir nevi okulun kültürü sınırlama çabaları"na giriştiklerini söylemektedir. Dil, belki en görünür kimlik bileşeni olduğundan olacak öğrencilerin özellikle ötekiliklerini tanımlamakta kullandıkları en önemli arguman olarak öne sürülmektedir. Seksen05E üniversite de her kesim tarafından ötekileştirildiğini yine dil üzerinden "hatta bize saygı duyduğunu söyleyen Türk arkadaşlardan, solculardan, dini bütün arkadaşlardan", "çavanî baş î?"[18] gibi selamlaşma cümlelerine bile "Türkçe konuş anlamıyorum" şeklinde tepki aldıklarını bu karşılık "anlamak zorunda da değilsin yani" şeklinde tepki vermiştir.

Yoğun politik propagandalar bazı öğrencilerin sert tepkiler geliştirmesine neden olmuştur. Yetmişli yıllarda Elazığ'da Türk milliyetçisi grupların etkinliği ve okulda sınıfları dolaşarak "özellikle o lisede ikide bir Kürt diye bir millet yoktur", Kürtçe diye bir dil

[18] Nasılsın, iyi misin?

yoktur.", "Komplo teorileriyle Türkiye'yi bölmek parçalamak istiyorlar." şeklinde sürekli yapılan propagandalar Yetmiş10E'nun "bende anti tepki yarattı ondan dolayı bu biz"in içinde olmadığını" görmesine ve "bu sisteme ait olmadığı fark" etmesine neden olmuştur. Ben o zaman biz daha radikaldik. Biz toplumu o toplum yapısını eğitim sistemini yani o yaratılmak istenen bizi radikal bir şekilde reddediyorduk. Biz yani tamamen farklı bir dünya kurmak istiyorduk":

> Onu [ötekiliği] fark ediyordum, hissediyordum. Ben onun için mesela hiç bi zaman milli takımı hiç tutmamıştım. Türk milli takımını hiç bi zaman tutmamıştım. Ben hiç bi zaman lise 2-3 e kadar Fenerbahçeli'ydim ama belki. Ondan sonra hiç bir Türk takımını da tutmamışım. Biz üniversitede filan tartışırdık. Biz bu İbrahim Tatlıses filan… Kürtçe müziği adeta Türkçeleştiren insanlara o zaman karşı geliyorduk. Tamamen başka bir toplumuz tamamen başka bir kültürümüz var. Başka milletiz yani bizim bu düzende, bu devlette, bu sistemle hiç bir alakamız yok. Biz tamamen farklıyız, ruhsal olarak tamamen kopuktuk. Yani lisede ve üniversitede filan kendi grubumuz kuytu köşelerde filan kendi aramızda konuşurduk. Kendi aramızda evlerde sürekli tartışırdık biz orada aykırıyız, biz yabancıyız bunu hissediyoruz. (…) O zaman yani bir devrim yapmak istiyorduk açık ve net olarak. O zaman ben, şimdi belki kaba gelebilir ama ben Kürt devleti istiyordum, çok açıkça söyleyebilirim. Yani biz ancak kendi devletimizi kurarak ancak bu cendereden çıkabiliriz. Kurtuluş yolunun kendi devletimizi kurmak olduğunu inanıyordum ve okul dışındaki arkadaşlarla onu tartışıyorduk. O zaman dedim yani Kürtlerin, Kürdistan'ın sömürge olduğunu inanıyorduk. Kürtlerin ayrı bi ulus olduğuna inanıyorduk. Kendi devletimizi kurup bu zulümden kurtulacağız, onun ön hazırlığını yapıyorduk. (Yetmiş10E)

Erken yıllarda, ortaokuldan itibaren bölgede egemen olan TKDP'nin politik atmosferine giren Yetmiş01E "onlar içinde" var olabilmek için stratejiler kovalamaktadır. Çünkü arkadaşlarının "hepsi de ekonomik sosyal ve diğer şeyler açısından dezavantajlı durumda" olan kişilerden oluşmaktadır. Okul içinde var olabilmek için okulun kültürel etkinliklerini kullanmaktadırlar. Kendi ifadesiyle diğerlerine karşı bu anlamda "gizli bir savaş" yürütmektedirler. "Var olma adına" anlattığı olay grubun her fırsatı değerlendirmeye çalıştığı görülmektedir. Nitekim okulda yapılan bir şiir okuma yarışmasında "o dönemde elimizde dolaşan bir şiir var. Necati Siyahkan'ın (2011) Nataşa[19] diye bir şiiri. İllegal elimize geçmiş. Diyarbakır'dan, nerden geldiğini şimdi hatırlayamıyorum. Ve bu şiiri biz el yazmasıyla çoğaltmışız, çoğumuz on dört kıtalık bu şiiri ezberlemişiz. Akıcı ve ateşli, yurtsever bir şiir. Sol ve Kürt yurtsever bilinciyle yazılmış" şeklinde tanımladığı şiiri "mikrofonik sesi olan" bir arkadaşına okutmuşlar. Etkinlik sırasında dinleyicilerin "ne anlama

[19] Ben, jandarma dipçiklerinin
Meydanlarında şaha kalktığı
Sokakları, barut ve ölüm kokularının sardığı
Bir sonbahar akşamında, üç kurşun sesiyle doğdum.
Senin için, suyla ekmek ne ise
Benim için sehpa ve ölüm, barut ve ateş yahut kavga, o'dur

geldiğini kestirmedikleri" bu "şiirleri" büyük bir ilgi görmüş fakat daha sonra kendilerini "riske" atmamaları hususunda "ağabeyleri" tarafından uyarılmışlar:

> İmam Hatip camiasının içinde biraz önce söylediğim gibi kültürel etkinliklerde biz vardık, bizsiz olmuyordu. Fakat hazmedilmiş bir varlık değil, diyorlar. Biz de orda yer alırken kendini ispat etme, ortaya koyma, varlığını bir şekilde kabul ettirme, küçümsenen hor görülen baskıya katlanmış bir varlığın temsili, timsali olarak biz varız ve varlığımız üstelik bu yönden farklıdır. Dolayısıyla şehir çocuklarının, Türk çocuklarından, ekonomik durumu iyi olanlardan, hepsi de ekonomik sosyal ve diğer şeyler açısından diğeri dezavantajlı durumda olmamıza rağmen kültürel yönden, çalışkanlık yönünden, kültürel faaliyete katılma yönünden onların her zaman öndedir, onun yönüyle bir gizli savaş vardır. (Yetmi01E)

Orta Anadolu Kürtlerinden olan Yetmiş04E ile Yetmiş07E Türk öğrencilerin yoğun olduğu yerlerde okumuşlar. İkisi de ötekilik konusunda benzer şeyler hissetmişler ve "Kürtlüklerini örterek okula" gitmişler. Fakat Yetmiş04E gruplaşarak ve "Kürtçe konuşarak" ötekilik ile baş etmeye çalışırken Yetmiş07E ise kimliğini saklamış ve kimliğini ifade etmeyi üniversitedeki örgütlenmeye kadar ertelemiştir:

> [Ötekilik] vardı tabi ki, Türklerle bir arada olduğunuzda hissediyorsunuz. Türk arkadaşlarınız oluyor ama başlarda bi şey hissediyorsunuz bazıları da sizi itiyor zaten. Okulda da bu etkili, okulda kimliğinizi ifade edemiyorsunuz. Kimliğinizin üstünü örterek gidiyorsunuz. Kimliğinizi kendi ailenizde yaşıyorsunuz, açık cezaevi gibi. Kendi kimliğini öğretmenler karşısında okulda ifade etmiyorsun, okuldan eve gidince ifade ediyorsun. Bu iyi bir ruh hali midir? (…) Kendi aramızda, gruplaşırdık. Kendi aramızda Kürtçe konuşuruz. Türklerle Türkçe konuşurduk ama kendi aramızda hep Kürtçe konuşurduk. Hatta o yüzden okul idaresine çok şikâyet giderdi. Biz de yalan söylerdik. (Yetmiş04E)

> Hep öyle (öteki) hissettim. Bunu Kürt olarak bunu Kürt olduğumu düşündüğümden bu yana ötekiyim dedim ben. Yani her şeyiyle bana hissettirildi. Her şey ile hissettirildi. Şimdi liseye kadar olan dönemde Kürtlüğümü hissettirmek gibi bir durum olmadı aslında. Lisede pek bilen yoktu bu hiç açılmıyordu, hiç bilende yoktu. Bilen de olmadı. O şeyde başladı, Gazi'de başladı. Şu an söylerim. Birisi bana "Kürt müsün?" dediği zaman, ben "Ankaralıyım" demem "Urfalıyım"[20] derim. Gerçekten ya hiç olur mu, ne Ankara'sı filan. Ben Ankaralıyım filan demem içime sindiremiyorum aslında. Benim kimliğim o diyorum aslında. Benim kimliğim o aslında. Daha farklı bi kimlik algılaması oluyor aslında. Ben onu yaşamak istemiyorum. Ben Urfalıyım, çekinmeden söylerim ben Kürdüm derim. (Yetmiş07E)

Ötekilik hissi bazı öğrencilerde sadece etnik değil aynı zamanda "sınıfsal köken olarak maddi durum anlamında" da hissedilmektedir. Ötekilik hissinin bu şekilde katmerleştiği durumlarda ötekiliği hafifleten öğretmenin sevgisi, şefkati de işe yaramamaktadır. Ötekiliğini "dil bilinci ve maddi durumlara" bağlayan Yetmiş11E, kendisini şefkatle bağlayan öğretmeninin yanında bile, "onun yanında da [ötekiliği] hissediyordum. Korkunç bir gerilim oluyor" şeklinde ifade etmektedir. Ötekiliğin neden

[20] Bazı Orta Anadolu Kürtleri Urfa taraflarından geldiğini söylemektedir.

olduğu bu gerilimi, "Kürtçe konuşarak ve okuldan kaçarak, mahallede oyun oynayarak deşarj" olmaktadırlar. Benzer bir durum Seksen03K'de de görülmektedir. Seksen sonrasının Diyarbakır'ının kasvetli ortamında okuyan Seksen03K "Okul her zaman resmi kimliği sundu. Doğal olarak bundan etkilenen insanlar olmuştur ama bana hiçbir zaman inandırıcı gelmedi. Çünkü yaşamım ve bana öğretilenler arasında büyük bir çelişki vardı en basitinden eve gider gitmez, Zazaca konuşuyordum ve her şeyi unutuyordum" demektedir. Fakat Yetmiş11E bugünkü modern değerleri ile okulun değerleri arasında bir kesişme görmektedir. Okul döneminde içinde olduğu örgütlenmenin sosyalist karakteri okulda verilen değerleri "burjuva değerleri" olarak görmesine ve karşı çıkmasına neden olmuştur. Yine 12 Eylül sonrası üniversite hocalarının "asker gibi" olmalarından dolayı onlardan etkilenmenin mümkün olmadığını ileri sürmektedir. Bu nedenle bugün sahip olduğu modern değerleri "daha çok okunan kitaplar, gazeteler, dilenen müziklerin" etkisine bağlamaktadır.

Rahatsızlık Veremeyen Ötekilik

Devlet otoritesinin hissedilmediği yetmişli yılların politik ortamında Yetmiş03 "müfredat ne olursa olsun de fakto olarak" politik grupların ve halkın etkinliğinden bahsetmektedir. Ötekileştiren egemen bir kimlik olmadığından doğal olarak diğer görüşülenlerin aksine herhangi bir ötekilik hissi yaşamamıştır. Yetmiş03E okul ortamında egemen bir tutum sergilemekte ve "önemsememektedir":

> Bi de biz eğitime şey boyutuyla çocuklarınıza da şimdi mesela oğlum Türkiye yirmi ikincisi oldu. Üniversite sınavlarında bir tane inkılâp tarihi şeyinde bu özel okul sınavlarında iki tane eften püften da o soruyu yapmamış. O soruyu yapmamasından çok mutlu oldum. Onu da yapsa birinci olacak. Ama onu yapmadığı için mutlu oldum çünkü ben söylüyordum. Ona kulak asmayacaksın dikkate almayacaksın. Bunu önemsemeyeceksin biz de böyle yapıyorduk. Ondan dolayı şu an ben tarih bana çok sıkıcı geliyor. Tarih doktirini, dersleri kitapları filan. Tarihi bilmeden ben çocuklarımla söylüyorum. Yani matematik her yerde lazım olmayabilir. Ama tarih size her yerde lazım olur. Mesela faydası vardır size tarihi bilmenin. Bu şeyden dolayı antipatimiz vardı, okumuyorduk. Ya da isteyerek severek okumadığımız için, bildiğimiz için. Bu tarih çarptırılmış. Bu bizim tarihimiz değildir. Dolayısıyla bunun üzerinden şeyimiz vardı ve karşı görüşümüz vardı. Diğer boyutuyla okumaktır, eğitimdir. Her şey kötü de anlatılmıyor. Bazı ritüelleri dışarda tutarsanız ve dili Türkçe'dir ama o bir kare içinde kullanıyorsunuz. Onun dışında sınıfta arkadaşlar arasında, sokakta, köyde hayat tamamen Kürtçe devam ediyor. Dolayısıyla benim şahsen içinde bulunduğum şeyde kuşatmadı. (Yetmiş03E)

Kürtlerin yoğun olduğu yerlerde öğrencilerin ötekilik hisleri rahatsızlık verici değildir. Bu "herkesin öteki olmasının verdiği bir rahatlık"tır. Fakat bu sadece hafifletici bir faktördür. Çünkü bu durumdaki öğrencilerin okulu "dayatmacı" olarak tanımlamaları rahatsızlık

derecesini de göstermektedir. 1925 Şeyh Said olayında ailesinin aldığı rol ve daha sonra yaşanan dramatik olaylar Yetmiş08E'in okulun üretmek istediği kimliğe ilişkin tanımlamalarında öne çıkmaktadır. Ona göre "o müfredata göre Türk olmak var, laik olmak var, devlete bağlı olmak var"dır. "Türklük, devlete bağlılık" konusunda çok rezervi olduğundan rahatsızlık duymaktadır. Yetmiş08E okulun "dayatmacılığına" karşı "bazen sembol, bazen Kürtçe, bazen başka bi şey" ile tepki göstermektedir.

Kimliğin Yeniden İnşası ve Okul

Okulun vermeye çalıştığı her şeyi bertaraf etmeye çalışanlara karşın özellikle seksen sonrası kuşaktan olanlar okulun kendi üzerilerindeki etkilerine vurgu yapmaktadır. Seksen02E "Bence okul bizi istediği gibi eğitmiş. Bizi istediği şekle sokmuş, fakat değerler konusunda bize vereceklerini tam anlamıyla verememiş. Çünkü onların söylediklerini halen söylemiyoruz. Başka değerlerimiz oluşmuş, başka değerlerimiz var" demektedir. Okulun kendilerini kimliklerinden koparmasını, kendilerine "yabancılaştırmasını" kısmî bir başarı olarak değerlendirmektedir. Diğer taraftan başarıyı "eğitim sistemi bence başarılı olmuş çünkü zaten buradayız." şeklinde anlatmaktadır. Eğitim sisteminin başarısını gerçek bir başarı olarak da görmediğini söyleyebiliriz. Çünkü "tamamen ne olduğu belli olmayan bir ürün yetiştirmiş" ifadesi, aslında sistemin kendilerini köklerinden kopardığı, fakat istediği şekli vermeyi başaramadığı düşüncesinde olduğunu ortaya koyuyor. Seksen02E'in bu yöndeki ifadelerine Altmış07E'de de rastlamaktayız. O da eğitim sisteminin "bozucu etkisi olmuş" demekte ve bu durumunu "Bana göre ne kendimiz kalabildik ne kendisine benzeyebildik, arada bir öteki olduk başka hiç" şeklinde açıklamaktadır. Seksen06E ve Seksen08E'de okulun kendilerini etkilediğini "bizi asimile etti" ve "hepimiz üzerinde etkiler bırakmıştır başarılı olmuştur" cümleleri ile ifade etmelerine karşın Seksen09E ise eğitim sürecin bir başka boyutuna dikkat çekmektedir. Ona göre eğitim sistemi daha çok Türkler üzerinde başarılı olmuştur. Gerekçesini de aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

> Eğitim sisteminin Türkler üzerinde sağladığı başarısını düşünün, yirmi yaşında biri üniversitede okumuş bir Türk, "Neden Kürtler ana dilde eğitim yapamasın?" diyemiyor. "Neden Kürtler Kürtçe eğitim yapamasın?" diyemiyor. İngilizce anons yapıyordum. Kendi kendine düşünen bir beyin diyemiyor ki, "Orda 80 bin tane Zaza var, neden Zazaca anons yapılmasın?" diyemiyor. Bu soruyu kendine soramayan bir veri üretmişsiniz. (Seksen09E)

Cumhuriyetin okullarında eğitim hayatı daha kısa olan Kürtlerin Kürtlük algısı, "mekteplilere" göre farklılaşmaktadır. Sadece üç yıl okuyan Altmış04E Kürtlerin en eski ve geleneksel örgütlerinden biri olan KDP'nin kurucuları arasındadır. Ailesinin medrese geleneğinden gelmesini önemsemektedir. Kürtler arasında "Medrese geleneği var, zaman

zaman politikayla da temasları var. Özellikle Barzani hareketine ciddi bir katkısı var. Barzani hareketiyle birlikte, mesela ben Bingöl'de biliyorum rahmetli Said [Elçi] birçok medrese mollasını, şeyhini etrafında toplamıştı. Falan molla, filanca şeyh diye sayıyorlar. O hareket KDP'de buluştu Kürt milliyetçiliğiyle." şeklinde tanımladığı medresenin Kürt siyasetindeki yerine vurgu yaptıktan sonra Kürtlüğün yeniden inşasında diğer bir faktör olarak Cumhuriyet eğitiminin etkilerine dikkat çekmektedir. KDP'yi kuranların "Geleneksel olarak beşimiz de medreseye yakınız ama molla değiliz. Fakat o kültürün içindeyiz" şeklinde tanımladığı medrese ile yakınlık "Kürt davasına" da yakınlıkla ilişkilendirmektedir. Çünkü Cumhuriyet okullarında okuyan Kürtlerin giderek "dava"dan uzaklaştığını söylemektedir:

> Zaten gittikçe davadan uzaklaşıyoruz. Davaya yaklaşmıyoruz, uzaklaşıyoruz. Dünyadaki kojenktürel durumlar var, başka şeyler var. Dikkat edersen, yani Kürtler şey değil. Kürtler bu olayda hem fikir değil, ortak bir fikir ortaya çıkmıyor, ortak bir görüş ortaya çıkmıyor. Mesele parlamentoda 20 milletvekili var onların aynı görüşte olduğuna inanmıyorum. Belli bir temel üzerinde kurulmalı, ama o temel yok. Kürtlere Kürt gibi bakmalı ve Kürdistani bir çizgi yürütmeli, o Kürdistani çizginin de halka ne vereceğini, ne getireceğini programlandırılmalı. Ben federasyon istiyorum. Federe devlet olduğum zaman da hem Türkiye'ye hem de bölgeye şu faydaları getirecek. Yahut da özerklik istiyorum. Özerkliğin de şu şu faydaları getirecek. Öyle bir şey görmüyoruz, bugüne kadar da görmüyoruz. (Altmış04E)

Altmış04E Kürtlerin kendilerinden uzaklaşmasında "eğitimin rolü çok büyük" olduğunu ve Kürtlerin kendi dilleriyle eğitim görmüş olmaları halinde kendilerinden uzaklaşmayacaklarını ifade etmektedir. Ayrıca Mustafa Kemal'in bir gecede medreseleri kapatarak ve alfabeyi değiştirerek ciddi bir hafıza kaybına neden olduğunu ileri sürmektedir: "Kürtler hafızalarını kaybetmiştir. Hafızasını kaybeden insanların doğru karar vermesi de çok zordur. Türkiye'de hafızasını kaybetmiştir. Sadece Kürtler değil. Bin yıllık bir kültür yok oluyor. "

Sadece üç yıl Cumhuriyet'in okullarında okumuş olan Altmış04E'ün anlattıkları diğerlerinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Cumhuriyet okullarında okuyanların Kürtler'e ve Kürt Sorununa ilişkin tavır ve düşünceleri Altmış04E tarafından ciddi eleştirilere neden olmaktadır. Kürtlerin en geleneksel partilerinden biri olan TKDP'nin kurucuları arasında olması bu eleştirileri daha da anlamlı kılmaktadır. Her ne kadar Türk eğitim sistemine karşı bir tutum sergilememiş hatta öğrencileri teşvik etmiş ve politik çalışmalarında onlardan yararlanmıştır. Eğitim sistemi ile etkileşim kaçınılmaz bir şeklide Altmış04E de kaygılarını doğrulayan sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Sözgelimi Bryan'ın (2002: 20) "Tebaadan Vatandaşa, Kıbrıs'ta Modernite ve Milliyetçilik" çalışmasında görüldüğü gibi örgün eğitim sayesinde Kıbrıslı Müslümanların ve Hıristiyanların "Yurttaş" a dönüştürülmek istenirken

Müslümanların ve Hıristiyanların Türk ve Rum'a dönüşmüştür. Sözkonusu Kürtler her ne kadar Kürtlüklerini kaybetmemişlerse de artık ataları gibi Kürt olmadıkları da ortadadır.

Eğitim ve Yaşamdaki İzleri

Okulun Cumhuriyetçi misyonu öğrencilerin "iyi yurttaşlar" olarak yaşamda belirlenmiş şekillerde yer almalarını sağlamaktır. Okul, yurttaşları, iktisadi olarak iyi bir üretici, bilinçli bir tüketici; öte yandan siyasi olarak Cumhuriyetin ülküsüne bağlı fedakârlık yapmaya hazır nefer; sosyo-kültürel açıdan, Cumhuriyet'in yüksek değer ve yaşam biçiminin uygulayıcıları ve taşıyıcıları olarak görme beklentisini taşımaktadır. Okulun söz konusu beklentisinin öğrencilerin yaşamdaki karşılıklarını görme ve öğrencilerin yaşamlarında izlerini okulun kazandırdıkları ve kaybettirdikleri, meslek tercihlerini belirleyen faktörler, Türkiye'nin temel sorunlarına ilişkin düşünceleri ve kendilerini nasıl tanımladıklarını birer ayna olarak kullanıp eğitimin öğrencilerin yaşamdaki karşılıklarını görmeye çalıştık. Bu, görüştüğümüz kişilerin, "öznelik" durumlarını okul sonrası yaşamda da sürdürüp sürdürmediklerini görme açısından önem taşımaktadır. Çünkü aksi takdirde, "öznelik" öğrenciliğin ya da gençliğin getirdiği bir taşkınlık ya da kabına sığmazlık olarak da görülebilir.

Çalışma grubuna okul için bir kazanç/kayıp muhasebesi yapmaları için "Okulun neler kazandırdığını/kaybettirdiğini düşündükleri" sorusunu yönelttik. Öğrencilerin meslek tercihinde etkili olan faktörler için "Meslek seçiminde nelerin etkili olduğu" sorusunu ve çalışma grubunun Türkiye'nin temel sorunlarına ilişkin düşünceleri için "Türkiye'nin temel sorunlarına -laiklik, din, devlet, ekonomi, Avrupa Birliği vs.- ilişkin görüşlerini" sorduk. Son olarak okulun üretmeyi amaçladığı yurttaş profili ile karşılaştırma yapmak için de "Kendilerini nasıl tanımladıkları" sorusunu yönettik.

Okulun Kazandırdıkları/Kaybettirdikleri

Öğrencilerin okula ilişkin algılarını saptamaya çalışırken okulu bazı amaçları için araçlaştırdıklarını saptamıştık. Öğrencilerin araçlaştırdıkları okuldan neler kazandıklarını sorguladığımızda kazançlarla birlikte kayıpların da olduğunu görmekteyiz. Diğer bir ifade ile okul sadece öğrencilerin araçlaştırdıkları bir nesne değil, aynı zamanda amaçlarını gerçekleştirmek için öğrencileri çeşitli şekillerde etkileyen bir özne olarak ortaya çıkmaktadır. Sözgelimi Kürtlerin "okul karşıtı" oldukları iddialarının (Avar, 1986; Yeğen, 2006; Şimşir, 2009) yoğun bir şekilde işlendiği bir dönemde öğrenim gören Altmış02E soruyu cevaplarken Kürtlerin "okul karşıtı" oldukları iddiasını cevaplar gibi konuşmaktadır. Benzer bir tepki

grubun diğer üyelerinde de gözlenmektedir. Okul karşıtlığı iddiası Cuhuriyet'in kuruluş yıllarında yaşanan ayaklanmalar sonrası Kürtlerin tüm devlet kurumlarına olduğu gibi okula da mesafeli duruşunun politik bir ifadesidir. Özellikle kız çocuklarının yatılı okula göndermeye yanaşmayan Kürtlerin jandarma marifetiyle tedip edildiği Avar'ın (1986) anlatımlarından bilinmektedir. Avar'a göre bu tutumun nedeni şeyhlerin ve seyitlerin kendi güçlerini korumak için halkın cahil olmasını istediği yönündedir. Yeğen'e göre (2006) Cumhuriyet'in "Kürtlerin okul karşıtı" oldukları iddiasını ayaklanmalar sonrası Kürtlere yönelik tedip harekâtlarını dış dünyaya anlatabilmek için geliştirilmiş bir gerekçedir. Kürtlerin okul karşıtı olduğu iddialarına karşı görüşülenler, Kürtlerin hiçbir zaman okul karşıtı olmadıklarını ifade ederek okuldan kazanımları konusunda temkinli konuşmakta ve kazanç/kayıp muhasebesi yapmaktadırlar. Altmış02E, okulun "hem kazandırdığını hem de kaybettirdiğini" fakat okulun sağladığı kazançlar konusunda şimdi ile geçmiş arasında bir kıyas yaparak "torununun daha kazançlı" olduğunu ifade ediyor. Kendi zamanındaki okulların bugüne göre çok farklı olduğunu ayrıca okulun insana ne kazandırdığını bugün görmektedir. Bugün öğrenci olması durumunda daha da çok kazançlı çıkacağını, "o sıkıntılar, uyumsuzluklar içinde benim alabildiklerinin" bu kadar olduğunu belirtmektedir. Oysa tornu daha iyi koşullarda olduğundanu ve kazanç elde ettiğin ileri sürmektedir. Altmış02E okulun ona "mesleğini" kazandırdığını fakat "Kürtlüğünü fark etmesini geciktirdiğini" ifade etti.

Okul Fark Yaratır ya da "Okumasaydık"

Öğrencilere yönelik kazanç/kayıp muhasebesi sorusuna verilen cevaplar, "eğer okumasaydık" ile başlayan ve kendilerini okumayan akranları ile yaptıkları mukayesede yoğunlaşmaktadır. Görüşmecilerin cevaplarında öne çıkan en önemli nokta okumanın fark yarattığıdır. Altmış03E, "okumasaydım çırak olacaktım", fakat okuyarak "kişiliğini" ve "inanmış bir davaya benden bir nesil devam etmesi için, beş altı çocuk" kazandırdığını bununla birlikte "düşüncelerinden" dolayı "bir sene içerisinde iki defa işten atıldığını" ve "milletvekili" olamadığını ifade etmektedir:

> Okul bize kişiliğimizi kazandırdı, okumasaydık, bir çırak olacaktım. Ben kendimi yetiştirdim. Halkın içerisinde kimliğimi tanıyabildim. Halkıma yaptığım hizmetler, vs. okumasaydım ben bunları nasıl yapacaktım. Ben zengin aile çocuğumu değildim. Zengin adam bu işlerle zaten uğraşmaz. Bir sene içerisinde iki defa işten atıldım. Ben burada en güçlü adayken, ben o zaman milletvekili de olabilirdim. Niye olamıyorum, tabi ki bir düşünceye sahip olduğum için, benim amacım o. Bir katkıda bulanabilirsem, o düşüncedeydim. Ben okumasaydım, çocuklarımı okutamazdım. Kolay bir şey değil bunlar. İnanmış bir davaya benden bir nesil devam etmesi için, beş altı çocuk. (Altmış03E)

Altmış08E, “okul okumasaydım, ben köyde oturuyor olacaktım”, ifadesi ile okumanın sağladığı faydaları sıralamakta; Altmış03E gibi, okulun kazandırdıklarına sosyal sermayesini de eklemektedir. Okulun kaybettirdiklerinin olmadığını eğer olmuşsa kendisinin “ters yöne sapmış” olmaktan kaynaklandığını ve “ters yön” dediği Kürtlük ve solculuğun kökenini “o zaman modaydı asi ruhumuz Bingöl'de iken Barzani, Şeyh Sait, Seyit Rıza isyanlarının okuyunca insanın isyan edeceği geliyordu. Şeyh Sait isyanını görüyorsun. Seyit Rızayı vuran adamları görüyorsun. Poliste, jandarmada onu görüyorsun bunu görüyorsun vs. bu hışımla büyüyorsun. Tabi okulda da görüyorsunuz.” ifadeleri ile çocukluk ve gençlik yıllarına giderek açıklamaktadır:

> Okul bana çok şey kazandırdı. Ben bunda bi sorun görmüyorum çok şey kazandırdı. Şimdi ben Bingöl’de olsaydım, okul okunmasaydım, ben köyde oturuyor olacaktım. Ama şimdi ben gerek Siyasal’dan gerek Gazi’den gerek spordan şu ana kadar 24 tane milletvekili arkadaşım var. Çok sayıda milli eğitim müdürü var. Bunlar hep çevre. Şimdi Diyarbakır'a gitsem belediye başkanlarını sayma onlardan benim hepsi arkadaşlarım. (…) Bana kazandırdığı bunlar değil mi? Okul beni, getirmeseydim, benim oğlum okul okuyabilir miydi? Şimdi en büyük kazanç çocukların okuması değil mi? Siz şimdi okumasaydınız röportajı benle yapar mıydınız? (…) Kaybettirdiği şey hiç yok. Kaybettirdiği şey okumanın o da benim şeyimden kaynaklanır. Belki düşüncem ters yola sapmış, “sol” olmaktan ters olmaktan kaynaklanmış. “Sağcı” olsaydım bir yerde valiydim. (Altmış08E)

Okuma ile muhaliflik arasında kurulan korelasyon bir çok öğrencide görülmektedir. Okulun neler kaybettirdiği sorusuna verilen cevaplarda okul sürecinin öğrencileri muhalifleştirdiği birçok görüşmecinin ifadelerinde rastlanmaktadır. Görüşmeciler muhtemelen muhalif olmayan bürokrat, milletvekili ya da bakan gibi okul arkadaşlarını düşünerek muhalif olmamaları halinde kazanç sayabilecekleri şeyleri düşünerek cevap vermektedirler. Çünkü kazandırdıklarını sayarken okumayan akranları ile kıyaslayarak cevap vermektedirler. Nitekim Altmış09E da okulun kazandırdıklarını sayarken diğer görüşmecilerin yaptığı kıyas ile başlamaktadır. “Mesela kendim için söylüyorum ben okumasaydım. O günün şartlarına göre 45 yaşına kadar köyde olacaktım. Dolayısıyla dünyayla pek irtibatım olmayacaktı” şeklinde ifade ediyor ve okumanın faydalarını “dünyayı tanımak, yorumlayabilmek”, “siyaset yapabilmek”, “sorgulama, yargılama yapabilmek” ve en önemlisi “esas amacı tek tip bir toplum yaratmak” olan okulun “istediği türden bir insan olmadığı” şeklinde sıralamaktadır:

> Okumuş olmanın faydası kitap okuduk. Dünyayı tanımaya çalıştık. Dünyayı anladık. (…) Okul okumasaydık cahil kalırdık, yorumlayamazdık bazı şeyleri. Bazı çözümleri üretemezdik. Çelişkinin ihtiyacı olan ve özünde çözülmesi gereken şeyleri çözemezdik. Bazı şeyleri olduğu gibi kabul ederdik. Değişim öneremezdik. Şudur tek kelimeyle siz dünya oturuyorsunuz. Her konuda duyarlı hale getiriyorsunuz. Soru sorup cevap verme noktasına geliyorsunuz. Her cevap doğru olmayabilir. Tabi artık toplumun yaşamı yargılıyabiliyorsunuz niye böyledir. Niye ben Türk olayım, “Ne mutlu Türküm!” diyeyim

> mesela başka birşey de var. İlginçtir herhalde okumasaydım irdelemezdim. Koca adamlar diyor ki "Türk demek etnik demek değildir". Uyutma vardır. Şimdi bakıyorsun, aslında ben hayret ediyorum. Yani dolayısıyla onlar neye getirme vatandaşlık anlamında onu algılıyorum. Fakat bunu muhakeme ediyoruz. Veya en azından şu anda en azında üniversitede bu çalışmaları yapan senin gibi arkadaşla oturmuş konuşuyoruz. Bu pek mütevazı olmuyor tabi bu. Doğruyu söylemek lazım yani budur. Bi şeyler yapıyorsunuz. (Altmış09E)

Altmış09E okulun neler kaybettirdiği sorusuna "tabi kaybettirdiği çok şey var" diyor ve iki maddede topluyor: Birincisi, solculuk ve Kürtçülük yapmaması halinde bürokraside yükselebileceği. İkincisi ise, milletvekili olabileceği şekilde. Her iki maddeyi de okulun kaybettirdikleri arasında saymaktadır; çünkü okul süreci onun da muhalif olması ile sonuçlanmıştır:

> Sorgulamada polis diyordu "siyaset yapacağına, siyasi olacağına" diyordu hatta "Kürt siyasetini yapacağına, Kürtçülük yapacağına" diyor ki şimdi bir bakan olurdun bilmem ne olurdun. Mesela ben bakanlıkta çalıştığım zaman Gıyasettin Karaca devlet bakanıydı. Babamın dostuydu beni çağırdı. İyi bir dosttur, CHP kökenli sonra Adalet Partisine geçmişti. Bana dedi "sen solculuk Maoculuk yapıyorsun, Kürtçülük". Kendisi de Kürt'tür ama asimile olmuş. Hınıslıymış. Dedi "Bak, ben babanı çok seviyorum. Sen de iyisin. Sen bunu bırak ben seni daire başkanı yapacağım. Ondan sonra senin önün açılır." Ben yok dedim. Ben müsteşar olurdum, bakan olurdum, şey yer alırdım. Ben becerikliydim o konularda. (Altmış09E)

Okulun ya da eğitimin kazanımlarını akranları ile kıyas yaparak anlatmak, Yetmiş11 ve Seksen03K'ün de tercih ettiği bir yol olarak görülmektedir. Yetmiş11 ile kendisini akranları kıyaslarken "tamamen iki farklı dünya" olarak tanımlarken, Seksen03K ise "çocukluk arkadaşlarımın çoğu hayatı tüketmiş 4-5 çocuğu var vs. korkunç çökmüşler, onlardan en az 10 yaş genç gözüküyorum" şeklinde ifade etmektedir. Yetmiş11E okulun kaybettirdikleri arasında "yabancılaşmayı" saymaktadır:

> Kazandırma zaten okul olmasaydı şimdi düşünüyorum. Çocukluk arkadaşlarım var tamamıyla iki ayrı dünya. Şöyle düşün mesela bir Almanya ile diyelim ki Afrika'da ülke olsun. Mesela şöyle ifade edeyim. Benim çocukluk dönemimde akrabalarım olup hiç okula gitmeyenler var. Okula gitmeyenler. Her şeyleri bizim için biz zaten tamamıyla farklıyız. Ortak yanımız sadece günlük hayattır yani. Mesele siyaset, edebiyat, felsefe ve yahut da yani modern dünya dediğimiz çok farklı bi şey. İmreniyorum ona bakarken kafamız çok rahattır. Yani kazandırdığı bizim çok acıyı yaşadık tabi ruhen yani. Kaybettiklerimiz onlardır ama dünyayı tanıdık, kavradık. Kendimiz olmaktan çıktık farklı bir şey olduk. Tabi yabancılaşma da. Anne babadan yabancılaşıyorsun. Bu da bir tür yabancılaşma.(Yetmiş11E)

> Eğitimin yaşamımda çok büyük bir yeri var elbette. Hayatımın gerçek anlamını, özgürlüğümü kazandırdığını düşünüyorum. Çocukluk arkadaşlarımın çoğu hayatı tüketmiş 4-5 çocuğu var. Korkunç çökmüşler. Onlardan en az 10 yaş genç gözüküyorum. Sanırım eğitimim dış görünüşümden, beden ruh sağlığıma kadar birçok acıdan olumlu etkileri olmuştur. (Seksen03K)

Seksen03K'ün eğitimin kazanımlarına ilişkin vurgusu, Kürt kadınlarının eğitimi geleneksel Kürt toplumunda kadına ilişkin algı ve konumu sarsmanın bir aracı olarak geliştirdiğine ileri süren Çağlayan'ın (2009: 193) düşüncesini desteklemektedir. Çağlayan, yaptığı araştırmada "Kürt kadınların sorunlarının nasıl çözülebileceğine dair" soruya verilen yanıtlar arasında sık sık "eğitim" vurgusunun geçmesi de bu bağlamda değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Eğitimi bir özneleşme pratiği olarak gören Seksen03K de "yaşıtlarının düçar olduğu akibete düşmekten" eğitim sayesinde kurtulmuştur.

"Herşeye Rağmen Eğitim Kazandırır"

Okulun politik niteliğine rağmen "her yerde aynı olan" bazı genel geçer doğruları öğrettiğini ifade eden kimi görüşmeciler "başka alternatiflerin olmaması" durumunda kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Okulun kendisine "çok şey kazandırdığı inancında" olan Altmış05E, "eğitim asimile edici bir eğitim de olsa, alternatifin varsa mutlaka alternatifi kullanmak zorundasın, eğer başka bir alternatifin yoksa mutlaka eğitimi kullanmak zorundasın" demektedir. Çünkü okuldan yararlanma yolları bilinirse sözgelimi seçici davranılarak okulların "asimile edici" yönlerinden etkilenmeden yararlanılabilir:

> Asimile eden yanı var diye eğitimden uzak kalamazsın. Çünkü o eğitimde kimya öğrenirsin, kimya formülleri her yerde aynıdır. Matematik formülleri her yerde aynıdır. En aykırı kitapları da okumayı seven, okuması gerektiğine inanan, karşılaştırma yapmanın zorunlu olduğuna inanan birisiyim. Eğer bir şeyi gerçeğe varmak istiyorsan bir defa şüpheci olmak zorundasın. O bakımdan bizim başka alternatifimiz ve bilincimiz de yoktu. Okula gidince de mümkün olduğu kadar okuldan alabildiğimi aldığım inancındayım. Çoğu kendi gayretimdir. (…) Asimile ettiğinin bilincinde de olsaydım, yine de devam ederdim. Çocuklarımı da okuturdum. Nitekim öyle de yapıyoruz. Çünkü ister istemez okulda öğretilen şeyler. Ha şu var, senin yapacağın bir yöntem, öğretme yöntemi. Çocuğuna verirsen işte, mesela ben yeğenlerimle yaşadım burada. Yeğenim geliyor sana öyle şey anlatıyor ki sen de onu çok şeyden değil. Yani öyle anlatmak gerekiyor ki, birden bire onu şoke eden şeyler değil. Ama bak şu şu kısımları yanlıştır. Şunları da düşünmek lazımdır, çocuğu düşünmeye sevketmek gerekir. Onu yapmak lazım. Başka bir şey yapamazsın yani şu dönemde. (Altmış05E)

Benzer bir düşünce Yetmiş10E'un ifadelerinde de görülmektedir. Kendi "ideal sisteminde", "Kürtçe eğitimde", "bana ait olan bir devlette" okuyamadığını, okulları da "yani o bi defa bütün ideolojik mesajlar, okul tabi sistem olarak elbette ideal bir sistem değildi" şeklinde tanımlamaktadır. Fakat "bütün bunlara rağmen okulun bana çok şey kazandırdığını kabul ediyorum" demektedir. Yetmişli yılların siyasi atmosferinde bir siyasi grupla ilişkilenmiş ve okul içinde pozisyon almış biri olarak okulun "öğrenme yolları", "nasıl araştırma yapılacağı" gibi akademik becerileri kazandırdığını ifade etmektedir. Okulun ideolojik etkilerinden sıyrılmanın örneklerini Osmanlının aşiret mekteplerinde (Akpınar;

2002) ve Cumhuriyetin yatılı okullarında okuyan Kürt öğrencilerin yurtsever olarak çıktıklarına dikkat çekerek göstermeye çalışmaktadır. Yetmiş10E'nin bunu açıklamak için kullandığı "diyalektik ilişki" kavramını Yetmiş03E'nin de deneyimlerini açıklamak için kullandığını görmekteyiz:

> Ona rağmen okulun bize öğrenmeyi öğrettiğini kabul ediyorum, fark ediyorum. Öğrenmenin yollarını öğrettiğini. Bizim ordan aldığımız şeyler eğitimle falan kendi kendimizi yetiştirdiğimizi, öğrenmenin yolları ordan aldığımızı, özellikle üniversiteye adımımızı daha disiplinli bir şekilde, nasıl öğrenebilir falan üniversite ortamını nasıl araştırılır. Ben kendi payıma daha sonra aldığımızı uyguladığıma inanıyorum. Yani bu sistem diyalektik ilişkidir. Osmanlılar aşiret mekteplerini kurmuş Kürt çocuklarını alıp asimile etsinler oradan dışarı çıkmış. Yatılı bölge okulları yapmış ordan yine yani Kürt yurtseverleri çıktı. Ben de bütün okul sistemini o süreci kendi lehime kullandığımı düşünüyorum". (Yetmiş10E)

> Ben tabi kaybettirdiğini düşünmüyorum daha doğrusu. Veri itibariyle de düşünmüyorum. Çünkü yani bu coğrafyada hak-hukuk üstünlüğü, adalet çok şeyler geçti. Yatılı okullardan vs. geçtiler. Dolayısyla tez antitez ile ilgili bişey. Bizim ile alakalı bir şey değil. Daha iyi sömürü için kapitalistler sömürürler, yol gösterirler. Ama aydınlanmada olur ama yol göstericidir. Eğitimin menfi çok şeyinde birebir menfi yaptığı şeyinde değildim. Bu asimilasyon en büyük şeyi yani Kürtçenin asimile edilmesinin asimilasyonun şeyi olmuştur fakat orda bir avantajımız da vardır o da şudur bana göre. O bizim gayretimizle alakalı bi şey değildir. Kürtçe'yi ifade eden çok zengin bir şey kültür vardır. Ve Türk dili bunu yutamadı, eğitemedi, bitiremedi. Dolayısıyla biraz böyle nesnel tarafını da öyle düşünüyorum aslında. İşte böyle olmuş olsaydı Kürtlerle diğer azınlıklar gibi olabilirdi. Önemli bir başka faktör, parametre Türkiye'nin parametrelerinde doğal olmasıdır. Okul dört duvarla bi yerden çıktıktan sonra toplum, köy, kasaba herşey Kürt'tür ve Kürtçeye ama tabi bu ben esas alınarak tarif edilemeyecek biraz yani uç bir şey olabilir. Akıllarından böyle bi şey çıkabilir. Siz etkilenmiyorsunuz daha farklı şey olabilir. Benim görüşlerimden ziyade beni soruyorsun. Benim tanımım bu doğrusu. (Yetmiş03E)

Kalkınma iktisadının temel iddialarından biri eğitimin gelişmişlerle geri kalmış ya da az gelişmişler arasındaki farkı kapatan en önemli faktör olduğudur (Savaş, 1986). Altmış05'in anlatımlarında da böyle fark kapatan bir faktör olarak eğitim betimlemesi bulunmaktadır. "Siyasetle uğraştığımız zaman bunun yakın farkına vardık" dediği Türkiye'nin seçkin ailelerinden kişilerle aynı platformlarda, toplantılarda bulunduklarını ve kendi geldikleri yer ile onların geldikleri yeri kıyaslayarak aradaki farkın eğitim ile kapatıldığını belirtmektedir. Bu nedenle "ilkokul, ortaokul, lisede, niye o çağda okuma hevesi verilmedi. Böyle bir yönlendirme olmamasına çok üzülürüm" demekte hayıflanmaktadır. "Kürt ulusunun kaliteli bir ulus olması" için "eğitimli insanların sorgulayarak, özgür bir kişilik sahibi olmuş, donanımlı insanların" sayısının arttırılması ile mümkün olacağını söylemektedir.

"Mücadele İçin Metodoloji Kazandık"

Görüşmecilerin ifadelerinde öne çıkan kazanımlardan biri de "eğitimin siyasi mücadele" ile kurulan ilgisidir. Sözgelimi Yetmiş09E okulun kaybettirdikleri konusunda "hiç

bir kaybım olmadı" derken, kazandırdıkları içerisinde "mücadeleci olmayı" saymaktadır. Benzer bir anlatım Altmış06E'de de vardır. Okulun kaybettirdiklerini "Kürt milletine ne kaybettirmişse bana da onu kaybettirdi. Şunu kaybettirdi" dedikten sonra anadil ile yapılan eğitimin "Pedagojik olarak ve ilmen de tetkik edilmiş bir durum var. Kendi dilleriyle kendi kültürleriyle yetişmiş olan insanlar her halükârda kendileriyle daha barışık, daha insiyatifli, daha üretken olabiliyorlar. Belki de o sistem birey olarak değil ama genel anlamda kategorik olarak bizi insiyatifsiz kılma işte o otoriter sistem, o total sistem, o faşizan sistem bizi daha insiyatifli olmamızı engelledi, daha üretken olmamızı engelledi." demektedir. Buna karşın "kazandırdıkları daha çok" tespitinden sonra "mücadele için metodoloji kazandıklarını", sistem içinde olmalarına rağmen, genellikle semavi din geleneği olan toplumlarda Firavun'un sarayında büyüyen Musa Peygamberin hikayesine kinaye olan "göğsünde büyümek" ifadesi ile kendi durumunu anlatmaktadır:

> Ben zaten metodolojiyi kazandık. Bir daha o ne diyelim, "göğsünde büyümek" diye bir şey var. Biz işin doğrusu direnme hareketlerinden sonra yani 1938 den sonra ya da en son direnme ve ayaklanma mücadele dönemlerinden sonra, biliyorsun Kürtler tarih dışına itiliyorlar; yani bir anlamda yöneticiler tarih dışına itiliyor, siyaset dışına itiliyor, sosyal yaşamı dışına itiliyor. Bence toplum olarak, tarih dışına itiliyorlar. Aslında biliyorsun, toplumların varlığı tarihle başlar, yazımla başlar. Biz böyle bir toplumduk. Biz onların göğsünde orada büyüdük ve onlara karşı bir kavram, paradigma, bir mücadele alanı açtık. Benim kanaatime göre okumanın bize sağladığı metodoloji ve okul değişik aşamalarda dünyayla olan bağlarımız, kitapla olan bağlarımız, dünyayı tanıma, üzerine edindiğimiz bilgiler, kendini tanıma üzerine insanı tanıma üzerine, toplumu tanıma üzerine edindiğimiz bilgilerle o konudaki metodolojiler bize hep yardımcı oldular. (Altmış06E)

Okulda "Kürt" Kalmak ya da Kalamamak

Okulun Kürtleri "köklerinden ya da kendilerinden kopardığı" iddiası birçok görüşmeci tarafından ileri sürülmektedir. Fakat görüşmeciler okulun "köklerinden ya da kendilerinden kopardıklarının" yanında kazandırdıklarını da saymaktadırlar. Sözgelimi Yetmiş04E "Okuma yazma öğretti, üniversite bitirtti. Bunlar kazançtır." dedikten sonra "ama kendi köklerimizden de bizi kopardığını" ileri sürmektedir. Kimileri ise okulun olumsuz bir yönünün olmadığını ifade ettikten sonra "okulun Kürtleri kendilerinden kopardıklarını" söylemektedir. Fakat okulun bir şey kaybettirmemesini kendi çabalarına bağlamaktadırlar. Okulun "bir şey kaybettirdiğini" sanmadığını belirten Yetmiş06E, "çok yeni insan, çok yeni ilişki, daha iyi öğrenme en azından az da olsa sosyoloji, çocuk eğitimi ile ilgili bir şeyler okuduk. Onun dışında Almanca kısmen öğrendim" şeklinde okuldan kazançlarını da saymaktadır. Hatta okul sonrası politik nedenlerle yattığı "Diyarbakır Hapishanesinde de Almanca seçtim. İşkence dönemi bittikten sonra dışardan Almanca kaynaklar istedik. Almanca hocası vardı bir dönem destek oldu ama sonra onu Mardin Hapishanesine gönderdiler." Okulun kazandırdıkları

üzerine bir şeyler koymaya çalıştığı görülmektedir. Fakat "asimilasyon odağı olma" tehlikesine karşı başlattıkları "kapkara uyanış mücadelesi"[21] sayesinde asimilasyondan kurtulduklarını söylemektedir. Nitekim "okulun kalıntıları, bence birçok insanda da kaldı. Aslını inkâr edenleri, kendi soyuna karşı savaşmaya tercih edenleri okulun ürünleri diyebiliriz" demektedir.

Cumhuriyet okullarında sadece üç yıl okumuş olan Altmış04E "okulun Kürtleri kendilerinden kopardığı" iddiasını en güçlü biçimde dile getiren görüşmeci olarak öne çıkmaktadır. İddiasını okumuş ya da onların deyişiyle "mektepli" olan ve Kürt siyasal hareketi içinde önemli aktörlerden örneklerle desteklemektedir. Özellikle Kürtlerin geleneksel eğitim kurumu olan medrese ve halk ile ilişkileri olmayan kişilerin kopuşları daha derin olmaktadır. Kendisinin de kurucuları içinde olduğu TKDP'lilerin nerdeyse tümü mektepli olmasına karşın medrese ve halk ile ilişkilerinin iyi olması Kürtlükten kopma bir yana halk arasında ciddi taban bulabildiklerini ileri sürmektedir:

> Modern okullarda okuyan insanlar, eğer kendi çevrelerinden kopuk olarak okuyorlarsa, çevreleriyle irtibatları olmazlarsa, dilleriyle gelenekleriyle, sadece okula gidip, her şeyi arkada bırakıp gidenlerle, çevresiyle ilişkisi olanlar arasındaki farkı o zaman görüyorduk. Yani bir Şerefeddin Elçisi çevresiyle irtibatlı olduğu için, Cizre'yle, hocalarla, mollalarla çevresi olduğu için o daha iyi bunu kavrıyordu. Said Elçi'de aynı durumdaydı. Bir […] böyle değildi. En azından Diyarbakır beylerinden köy sahibi, toprak ağasının çocuğu. Gitmiş Fransa'da okumuş, demişler Kürtlük var, sosyalizm falan getirmiş ikisini karıştırmış önümüze koymuş. Tamam, haklı bir davadır filandır feşmekândır. Onun o şeyi yok. Kürtlüğü taşıyacak, o geleneğin içinde büyümemiş, onu hissetmemiş. Zoraki olabilir, insan kendini zorlayabilir ama kendilerini fazla zorlamadılar. Diğer okuyanlar açısından da, […] en güzel Kürtçe konuşur değil mi, fakat Kürtçe konuşmasına rağmen, biraz da şey etti, kendisini bir üst derecede görmeye başladı. Halkla birleşmeyi, beraber olmayı, onların içine girmeyi, onların duygularını hesaba katmayı şey etmedi. Hep yukarılarda işi mülahaza etti. […]'ye hala "Bir parti kuralım diyelim Kürtlerle ilgili.", "Hayır, Türkiye partisi olmasa girmem" der. Ayrıca […]'in literatürüne göre sosyalist olmayanlar gericidir. Bunu birkaç sefer yazılarında ve hareketlerinde de gördüm. Ama değerli bir insan. Onların değerleri elbette bize moral verdiler ama onlar davanın özüne girmediler. […] çok güzel bir insan, ama bir yarım saat konuş göreceksin, eski şeyler. 40–50 yıl önceki şeyleri ezberlediklerini konuşuyor. O olayı geliştirmiyor. Kürtleri ulus gibi görmüyor. Mesela […] diyor "Kütler şehirlere hâkim olmamışlar, Kürtler göçebedirler, hayvan otlatmışlar." şeklinde görüyor. (Altmış04E)

Bazı görüşülenler tarafından dile getirilen "göğsünde büyümek, sorgulayarak istediğini almak" gibi yöntemlerle okul içinde "Kürt" kalmak Altmış03E'e göre biraz şaibelidir. Çünkü ona göre "eğer özerk bir mekânda değilsen, özgür bir şeyin yoksa, yapın yoksa, kendin o okulları yönetmiyorsan, kendin o okullarda insanları okutturmuyorsan, başkalarının da dilleriyle seni okutmaları fayda vermez". Bu iddiasını Altmış ve Yetmiş

[21] Diyabakır Hapishanesinin ağır koşullarında kendini yakma gibi eylemler kastedilmektedir.

kuşağından birkaç kişinin de konuşmasında geçen dönemin popüler kitaplarından Stalin'nin "Marksizm ve Milli Mesele" kitabı ile destekliyor:

> Eğer bir insan Cumhuriyet okullarını okurken, biraz da medrese okumuş olsa, biraz da halkının gelenek ve göreneklerine bağlı olsa, o insan da ulusal hisler daha şey olur, davaya daha samimi olarak yaklaşır, ben öyle görüyorum. Onun kültür yapısı da daha gelişmiş olur. Bunu yapmayanlar, her şeye böyle arkasını çevirip gidenler, Cumhuriyet okullarında, üniversiteyi bitirip, orada bir de evlilik sürecine başlayanlar, güzel bir yerde oturup, kendi zevki safasına bakanlar, bunların içinde yani gerçekten Kürtlüğü dillendirecek, meseleye Kürdistani olarak bakmasını zayıf görüyorum. Bunun en önemli sebebi, Stalin'in bir kitabı var: Marksizm ve Milli Mesele. Stalin'in bu kitabından ben epeyce faydalandım. 68'de Antalya'da okumuştum. Hapishanede olduğum için de o kitabı iyice şey yaptım. Sosyalist bir tez var yani. Bir halk kendi diliyle, gelenek, görenekleriyle, kendi yaşadığı çevre içinde, eğitim görmüyorsa, o kitle, o millet o ulusun kültür yapısı gelişmez. Kültür yapısı gelişmediği için de onun kalkınması da mümkün değil, geri kalır. Kendi dilinde okumamışsın, başka bir dille okumuşsun, kendi kültürünle okumamışsın, başka bir kültürle okumuşsun, kendi çevrenle değil başka çevrelerle bu bir irtibat kurmuşsun, okumuşsun diploma almışsın, bu bilimsel bir olaydır. Marksizm ve Milli Mesele olmasa ben bunu bu şekilde izah edemem belki. Ama çevre kültürü, gelenek, görenek ve kendi dilinle okuma olayı, eğitim olayı ulusların gelişmesinde ve ulusların gerçekten okuma olayında çok büyük bir etkisi vardır onun. O da ne kurslarla olur, ne şuylan olur ne buylan olur. (Altmış04E)

Çalışma grubunu okul içinde özneleşmesine ilişkin birçok strateji kullandığını görmekle birlikte sözkonusu stratejilerin okul içinde ve eğitimin araçlaştırılmasına dayanmaktadır. Bryant (2002: 11), eğitim sisteminin araçlaştırmanın sakıncalarına dikkat çekerek, Altmış04E'nin Türk eğitim sisteminin "Kürtleri kendilerinden kopardığını" ileri süren düşüncesini destekler. Çünkü eğitim sistemine içkin ideolojiler sorgulanmadan kabul edilen bilincin algılamadığı bir parça olarak zamanla hegemonya oluştururlar. Böylece günlük hayatın parçası ve dünyaya bakışı belirleyen faktörlerden biri haline gelir ve doğal olarak da dünyaya bakışı belirleyen, ancak telaffuz edilmeyen ve genellikle sorgulanmayan düşüncelerin bir parçası olurlar

Meslek Tercihleri

Öğrencilerin meslek tercihlerinde kişisel, ailevi, ekonomik ve siyasi gibi farklı faktörler etkili olmaktadır. Dönemin üniversiteye giriş koşulları, bursluluk, yatılılık gibi unsurlar da meslek tercihini etkileyen nedenler olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrencilik döneminde yaşadığı politik deneyimler mesleki tercihlerini de belirlemiştir. Ailenin, okulun ve toplumun beklentileri yerine öğrenciler kendi politik tercihlerini okul tercihlerine yansıtmıştır.

Öğrenciler mesleki tercihlerini bazen herkesin beklentilerini çakıştıracak şekilde yapabilmektedir. Sözgelimi babası memur olan Altmış02E serbest meslek tercih etmek ister;

üniversiteye giriş koşullarından dolayı "hukuk"u seçer ve kayıt yaptırır. Fakat Altmış02E'nin, hukukta gördüğü "gayrı ciddi ortam" tıp fakültesine gitmesine neden olur:

> Ankara'da şey mühendislik yoktu ancak ben önce siyasal bilgilere gittim. Siyasal bilgilerde o zaman yüz elli alıyordu 40 tanesi bursuyluydu 110 tanesi de burssuzdu. Babamgil diğerleri her nedense şey var mesela memuriyet yapmış şu bu. Ama memur olma böyle bir insanlarda daha özgür bir meslek seçme şeyi demek ki varmış, kendimde de var. Ben memur olmayacağım. Müdürü, kaymakamı var, valisi var, memur olmuyacam ama o 40 kişinin arasına girseydim burslu girecektim. Öbürüne gidince tıp fakültesine gidince ya da şeyden sıtkım sıyrıldı. O hukuk fakültesindeki o gayrı ciddi böyle şeyimi kaybettim, büyük hayal kırıklığıma uğradım. Bir ikincisi ister istemez tıbbın da doktor olmanın toplumda verdiği şey vardı. Saygınlık vardı. Tıbı tercih eden şeylerim vardı. Ekonomik şeyi vardı. Nedenlerim vardı. (Altmış02E)

TKDP'nin kurucularından olan Altmış04E bazı mesleklerin "kendileri için cazip" olduğunu ifade etmektedir. Belli ki örgüt dönemin prestijli mesleklerinden yararlanmak için bu meslek erbabı ile ilişkiye girmekte ve gençleri de hukuk, tıp, iktisat ve mühendislik gibi alanlara yönlendirmektedir. Örgüt propagandalarında kendileri ile ilişkileri olan dönemin baro başkanını, önemli avukat ve doktorları referans göstermektedir:

> Modern okulları okuyan, orada doktor, avukat, mühendis, iktisatçı gibi yetişen hatta öğretmen olan okuyan insanlar bize çok cazip gelirdi. Özellikle hukukçular çok cazip gelirdi. Zaten bizim sorunumuz hukuk sorunuydu. Hukukçular da bu yola başvurduklarında, bizim davamızın meşru olduğu şeyini ortaya çıkarıyordu. Birileri "bana bak bu iş yasal değildir" falan dediği zaman, hukukçular bu işi daha iyi biliyor. Yasal olmasa bu mücadeleyi niye veriyoruz. Birileri "siz deli mi olmuşsunuz, devlete niye karşı geliyorsunuz" dediği zaman, "bak baro başkanları var, Tarık Ziya Ekinci gibi doktorlar var". Edip Altınakar'dı baro başkanı. Canip Yıldırım vardı. Bunlar bize tabi moral veriyordu. (Altmış04E)

Ailenin ihtiyacı olan alanlarda doktor, avukat ya da mühendis olmaları konusunda ailenin "dikte" etmesi ile meslek tercihi yaptığını belirten Altmış06E söz konusu "dikte"nin anlaşılır olduğunu ifade etmektedir. Dönemdeki salgın hastalıklar, devlet ya da diğer aşiretler ile yaşanan sorunlar meslek tercihinin gerekçeleri olarak gözükmektedir. Fakat Altmış06E "ailenin avukatı" yerine "Kürtlerin avukatı" olmuştur:

> Değil amacımız ta başından beri denilebilir ki bize dikte ettirilen bir şey vardı, ya doktor ya avukat ya da mühendis olacak, üç tane meslek. Doktorluk ve şeylik çok öndeydi. Şimdiki baktığım zaman o zaman da izah ediliyordu, doktor olun gelip bize bakın gibi. Biliyorsunuz o zaman da toplu ölümler vardı ve bu toplu ölümlerin önüne geçilmesi için doktora ihtiyaç vardı. Hukukta ihtiyaç var. Devlette sorunları var. İşte adi sorunlar var, bir aşiretin bir diğer aşiretle şey olmaya başladı. Ama bütün buna rağmen avukat olmama rağmen üstelik denilebilir ki ortaokuldan sonra doktor olduğum zaman ailemin doktoru değil geniş ailenin Kürtlerin doktoru olacağım. avukat olduğum zaman da… Öyle de yaptım, hiçbir zaman kendi ailemin avukatı olmadım. (Altmış06E)

Meslek tercihinde zaman içinde farklı faktörlerin rol aldığını Seksen05E'nin tercihlerinde görmekteyiz. Üniversiteye girişte tercihini dayısının yaptığını ve bu tercihte

ekonomik kaygıların etkili olduğunu belirtmektedir. Seksen05E bu tercihi sevmese de sözkonusu tercihi bir "iş sahibi" yapmıştır. Daha sonra özellikle siyasallaşma ile birlikte içinde yaşadığı toplumu, sorunlarını kendi ifadesi ile "kendini anlama çabası ile lisans ve lisansüstü eğitim tercihleri" belirlenmiştir. Kendini ve toplumunu tanıma merakı onu Etnoloji ve Antropoloji okumaya sevk etmiştir.

Türkiye'nin Temel Sorunları

Her devletin yurttaşlarından beklediği en önemli duyarlılıklardan biri ülkenin can alıcı sorunlarında ortak duygu ve düşüncelere sahip olmaları ve gerektiğinde tavır alabilmeleridir. Kamusal eğitimin en önemli amaçlarından biri de budur. Bu bölümde görüşmecilere "Türkiye'nin temel sorunları" konusundaki düşüncelerini saptayarak ortalama bir yurttaştan ne kadar ayrıştığını diğer bir deyişle, eğitimin söz konusu amacının yaşam deneyimlerindeki karşılığının izlerini bulmaya çalıştık. "Türkiye'nin temel sorunlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?" biçiminde sorduğumuz soruya görüşme grubundan ikisi dışındakiler soruya "içeriden" cevap vermektedir, diğer bir deyişle, kendini bu sorunun muhatabı kabul etmektedir. Bununla birlikte ortalama bir Türk yurttaştan oldukça farklı düşünceler de öne sürmektedir. Kendini bu sorunun muhatabı gibi görmeyenler ise birbirinden oldukça farklı tavırlar sergilemektedir. Her ikisi de yetmiş kuşağından olan görüşülenler yetmişli yılların romantik devrimciliği yerine bugün kendilerini şiddet karşıtı olarak görmektedir. 1980 darbesi sonrası yurt dışına kaçmış ve yaklaşık otuz yıldır yurt dışında yaşayan Yetmiş02E Türkiye'nin sorunlarından çok yaşadığı ülkenin sorunlarına odaklandığını ifade etmektedir. Nitekim yaşadığı ülkede siyasi bir parti üyesidir ve yerel yönetimlerde bir görev de üstlenmiştir. Türkiye'nin sorunlarını "Kürtler olmasa herhangi bir ülkenin sorunları gibi görüyorum. Türkiye'nin sorunlarını Macaristan'ın sorunlarını gibi görüyorum. Ama Türkiye'yle ilgili bir sorunumuz var" demektedir. Macaristan'ın sorunları gibi gördüğü Türkiye'nin sorunlarını şöyle tanımlamaktadır:

> Türkiye her şeyden önce çoğulcu bir ülke değil, Türkiye'de demokrasi yok. Batı Demokrasilerinden hareketle söylüyorum. Türkiye'de bir Kürt sorunu var. Her şeyden önce Türkiye'nin bu sorunu çözmesi gerekir. Sorunu Kürtlere sorması ne istiyorlarsa öyle çözmesi gerekir. Onun dışında Türkiye'de çok şey var yolsuzluk var, bunların da çözülmesi lazım. Tabi bunların ben çözülmesinin kanunlarla falan filan olacağını sanmıyorum. Toplumsal gelişme bilgi düzeyiyle ilgilidir. Ahlaki şeyler kanunlarla filan olmuyor. Ekonomik gelişmişliğin de düzelmesi lazım. (…) Türkiye'de bu meseleler [din/laiklik] şey oldu, politik oldu, politikleşti. Politikleşince, eğer bir diyelim ki politik çerçeveden bakmak var, bir de insan hak ve özgürlükleri açısından bakmak lazım. Bence insanların inançlarının çok özel olduğunu düşünüyorum, toplumla hiçbir ilgisinin olmadığını düşünüyorum. Bu o kadar özeldir ki, çocuklarını nasıl terbiye edeceksin dersem, çok abes bir şey olur. İç veya içme dersem o kadar abes bir şeydir. Din meselesi

> çok özel, kişiye ait bir şeydir. İnandığı güçler arasındaki meselesidir. Kişi kendisi nasıl yapmak istiyorsa öyle yapar. Başörtüsü mü takmak ister takar, saçını mı uzatmak istiyor yapar, bunlar tamamen kişisel özgürlüklerdir. Ama şey yapmamak lazım, dindar toplumda, karşılıklı toleransın olduğun toplumu kastediyorum. Dinin siyaset aracı olduğu toplumda yaşamak istemiyorum. Çünkü benim haklarımı başkaları tayin ediyor. İsveç'te eşarplılar var, homoseksüeller bakandır, başbakandır. O toplum bizden daha iyi yönetiliyor. Türkiye'de bu sorunların kendine özgü koşulları var. O nedenle sorun oluyor. Aslında bu koşullar olmasa hiç sorun olmaması lazım diye düşünüyorum. (…) AB süreci iyi yapar Türkiye'yi, ama Türkiye'nin AB kriterlerine uyması koşuluyla. Bu açıdan AB'nin sorun olduğunu düşünmüyorum. Bazı faraziyeler var, eğer ben Türkiye'nin daha çok uzun süre AB'ye hazır olduğunu düşünmüyorum. Eğer AB'nin koşullarına uyarsa bu Türkler için de Kürtler için de iyidir. Ülkedeki bütün insanlar için de iyidir. Ama Kürtlerin hakları bu çerçeveyle sınırlanmamalıdır. (Yetmiş02E)

Yetmiş03E, "Ben Türkiye'nin meselelerine Türkiye üzerinden bakmıyorum. Türkiye öbür ülkedir benim için" demekte ve yaşadığı coğrafyayı "Her ne kadar ben Türkiye desem de Türkiye'yi Kürdistan içinde saymıyorum. Bunu hakaret, ahlak dışı bi şey kabul ediyorum. Türkiye dediğim zaman Fırat'tan öteye, Türklerin yaşadığı bir coğrafya diyorum. Ama Kürtleri bunun dışında tutuyorum." şeklinde tanımlamaktadır. Türkiye'nin sorunlarını "Kürt sorunu" bağlamında cevaplamaktadır:

> "Öncelikle Türkiye'nin bu Kürdistan probleminden kurtulması gerek Bu insanlık dışı, çağ dışı, asimilasyoncu, işgalci yapısını sona erdirmesi lazım. Mesele Erdoğan yakın zamanda yazmıştı siyasi yapısını sona erdirmesi lazım. Mustafa Erdoğan yakın zamanda, "ezilen ulus özgür olmadan ezen ulus özgür olmaz" diye bir söz vardı. Mustafa Erdoğan bunu gazetesinde manşete çıkarmıştı. Liberal Düşünce Derneğinin Başkanı "Türkler özgür olmadan Kürtler özgür olmaz" diye bişey söylemiştir. Doğrudur Kürt meselesi kaynaklı işte… Türkiye'nin demokrasisi daralıyor, ekonomisi kayba uğruyor. Türkiye'de faşist ırkçı düşünceler gelişiyor. Türkler adam olmuyor. Türkler hakatten geçmişiyle hesaplaşması lazım. Realitesini zaman zaman yukarı verdiklerini kabul etmeleri lazım. Kürt realitesi şudur, Kürtler bir millettir. Bu milletin idaresi elinden alındı. Bu ezildi. Bu coğrafya işgal edildi. Kürtlük işgal edildi. Bu temeldedir, tarihsel olarak böyledir. Türkiye'nin Türk siyasal hayatının bunu akıl etmeleri, bundan vazgeçmeleri gerekir. Türkler haketten barış içinde, iç içe yaşamak istiyorlarsa kendileri açısından da doğrusu selameti bu. (Yetmiş03E)

Cumhuriyetin Kürtlerin "self determinasyon hakkına" uymasını söyleyen ve "Kürdistan"dan çekilmesini isteyen Yetmiş03E'e "Beraber yaşama imkânını görüyor musunuz?" sorumuza Kürtlerin ünlü şairlerinden Cigerxwîn'in "Ey Heval Robson" şiiri ile cevap vermektedir. Şiir "sınırsız, pasaportsuz ve herkesin yerinin olduğu kurulu bir dünya"[22] için çağrı yapıyor (Cegerxwîn,1997: 97):

[22]Görüşme yapılan kişi Şair Cegerxwîn'in aşağıdaki dizelerini okudu:
Ey heval Robson (Ey Arkadaş Robson)
Fermo em herin (Buyrun gidelim)
Serbest bigerin (Serbest gezelim)
Bixun, binerin (Okuyup görelim)
Bibênin bipirsin (Sorup öğrenelim)

> Evet, şimdi 1950'lerde büyük Kürt şairi Cigerxwîn Latin Amerikalı şair Pol Robson üzerine bir şiir yazıyor: Ey Heval Rabson. Yani sınırsız, pasaportsuz vizesiz bir dünya. Konuşmanın en başında da dedim bizim için dünya "bîla dinya avabin bîla cihe min bin" [kurulu bir dünya olsun, ufacık yerimiz olsun]. Bu Cigerxwîn'in uydurduğu bi şey değildir. Dünyaya bakış açısıdır. Kardeşlik dostluk başımızın üstünde yeri vardır. Ama eşitlik temelinde, adalet temelinde (...) Bunun ve benim, Kürtlerin ayrılma hakkı kayıtsız şartsız. Kürtler bir millettir. Kürtlerin ayrılıp kendi devletlerini kurma hakkı vardır. Biz buna saygı duyuyoruz. Ama bin yıldır bu coğrafya içinde yaşamışız. İç içe geçmişiz. Sadece birbirimize eziyet cefa vermemişiz. Erdoğan'ın son zamanlarda söylediği yani olumlu sayacağımız şeyler de vardır. Kardeşlerimizle birlikte olumlu bir arada medeni bir şekilde bunun sistemi vardır. Evvela konfederans sistemleri vardır. Bir ama hak eşitliği olabilir adalet eşitliği olabilir kardeşlik temelli olabilir. Koşullu Kürtlerin ayrılma haklarına saygı duyacaklar. Herkes saygı duyacaktır. Bu mutlak olacak bi şey değildir. Kürtlerle otururlar konuşurlar Cigerxwîn tarif ettiği şekilde. Haketten eşitlikçi federatif demokratik bir yapı ama burada ben kendiliğinden yapacağım. Nasıl seçimle Diyarbakır belediye başkanları Kürt oluyorsa Diyarbakır valisi de bir Kürt olacak, Diyarbakır garnizon komutanı da Kürt olacak, başsavcısı da Kürt olacak, mahkeme dili de Kürtçe olacak dünya işleri nasılsa böyle. (Yetmiş03E)

Türkiye'de 2011 yılı içinde yapılan ve Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarının "Türkiye'nin temel sorun"larına ilişkin algılarını saptamaya yönelik iki araştırmada elde edilen sonuçların görüşme grubunun eğilimleri ile hem sıralama açısından hem de yaklaşım açısından oldukça farklılık göstermektedir. Sözgelimi Habertürk gazetesinin yaptırdığı araştırmaya göre Türkiye'nin temel sorunlarına ilişkin sıralama, 1- PKK/Güneydoğu Sorunu, 2-İşsizlik, 3-Enflasyon/Hayat Pahalılığı şeklinde olmaktadır (Habertürk, 2011). Yine Türk-Eğitim-Sen'nin yaptığı bir araştırmaya göre yurttaşlar Türkiye'nin temel sorunlarını 1-İşsizlik, 2-Terör, 3- Siyasi Çekişme ve Kavgalar olarak sıralamaktadır (Kamu-Sen, 2001).

Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan kişiler ise, ilk iki sıra yerleri değişmekle birlikte, Türkiye'nin en önemli sorununun Kürt sorunu ya da demokrasi sorunu olduğu kanısını taşımaktadırlar. Üçüncü sırada ise, bir bütünlük olmamakla birlikte, inanç ya da laiklik sorunu yer almaktadır. Diğer sorunlar arasında ise ekonomi, yolsuzluk, işsizlik, eğitim, değersizlik gibi sorunlar sayılmaktadır. Muvafık ve muhalif yurttaşları karşılaştırdığımızda birini Kürt sorunu dediğine diğeri terör sorunu olarak tanımlanmaktadır. Muvafık yurttaşların temel sorunları arasında "demokrasi sorunu" yokken sözgelimi siyasi çekişme ve kavgalar gibi belki demokrasinin gereği olarak görülebilecek durumlar sorun olarak görülmektedir.

Zorker nemaye ji kê bitirsin (Zorba kalmadı kimden korkalım)
Sinor nemane çibkin peseport (Sınır kalmadı pasaportu ne yapalım)
Dilxweş û rûgeş hemî keç û xort (Gönlü şen yüzü güleç tüm kız ve gençlerin)
Li vir xurînî bixun hingivîn (Burada ballı kahvaltı)
Li Mosko taştê, firavîn li Çîn (Moskova'da öğle yemeği, Çin'de ikindi)
Li Newyorkê şîv, li London paşîv (Newyork'da akşam, Londra'da geceyi yiyelim.)

Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan kişiler ilk iki sorunu birbirileri ile bağlantılı olarak açıklamaktadır. Sözgelimi Türkiye demokratikleşemediği için Kürt sorunu var diyenler demokrasiyi birinci sorun olarak tanımlayıp Kürt sorununu ona bağlamaktadır. Kürt sorunu olduğu için Türkiye'nin yeterince demokratikleşemediğini ileri sürenler ise Kürt sorunu ülkeyi kilitlediği için Türkiye'nin demokratikleşmediğini ifade etmektedir. Bazı görüşmecilerde Kürt sorunu algısı daha büyüktür. Çünkü sadece demokratikleşmeyi engellememekte aynı zamanda Türkiye'nin ekonomik olarak gelişememesini ve hatta Türkiye'nin laikleşememesini de Kürt sorununun varlığına bağlamaktadır. Seksen darbesinden sonra İsveç'te yaşamış ve demokratikleşme, laiklik gibi konularda İsveç'i referans gösteren Altmış02E, özellikle İsveç deneyiminden yola çıkarak "Fransız türü laikliği hiç savunmuyorum" demekte ve daha özgürlükçü modelleri önermektedir. Türkiye'nin temel sorununu demokrasi sorunu olarak belirlemekte ve Kürt sorunun da demokratikleşmeye bağlamaktadır:

> Ben şeyi kabullenmiyorum Türkiye'de bunu adet haline getirmişler birinci sorun bu. İkinci sorun… Türkiye'nin sorunları var. Bu sorunları biri halledince öbürü gelir şeyine inanmıyorum. İnsanın kafası değişecek, anlayışı değişecek bakışı değişecek tabi bana şey etsen sorunların en büyük demokrasi sorunudur. Kürt sorunu onun merkezine oturur. İnsanın kafası diğerini duymadan Kürt sorunu çözemez. Sorunların başında Kürt sorunu başta gelir. (Altmış02E)

Altmış05E ise demokrasi sorununu "Türkiye başından beri, Cumhuriyet kurulduğundan beri demokrat bir şey olmadı." diyerek sorunun kökenini Cumhuriyetin kuruluşunda aramaktadır. Aslında demokrasinin Türkiye'de sorun olarak görülen "irtica tehdidi ve Kürt sorunu"nu demokrasi içinde çözülebileceğine inancını taşımaktadır. Demokrasi sorununu da önemli ölçüde "askeri, bürokratik ve siyasi parti" vesayetine bağlamaktadır:

> Türkiye'nin bence en birinci sorunu demokrasi sorunudur. Türkiye başından beri Cumhuriyet kurulduğundan beri demokrat bir şey olmadı. Genel anlamda baktığınızda, birçok sorunu demokrasi içinde çözebilirdi. Şimdi sorun gibi gözüken, Türkiye'nin başını ağrıtan, en önemli iki mesele vardı: Biri irtica tehdidi derler, biri de Kürt sorunu. Şimdi bu iki sorunu da demokrasi içinde çözebelirdi. Bunu çözmediği için, somut iki tane büyük sorun var. Cumhuriyetin kuruluşundan 87 sene neredeyse, şöyle böyle 90 senelik bir süre içinde çözemediği elinde duran iki tane bomba. "İnanç sorunu" yerine oturtamadı, Kürt sorununu yerine oturtamadı. Diğerleri bunun içindedir. Tabi bunu çözebilmesinin önünde en büyük engel de, vesayet konusu var. Askeri vesayet var, Türkiye'deki bürokrasi var, partilerin vesayeti var. Öyle bir şey ki, hiçbir şey demokrat olamıyor. (Altmış05E)

Demokratikleşme tartışmalarının daha çok yapıldığı seksen sonraki kuşaktan olan görüşmeciler demokrasi sorununu altmış öncesi ve yetmiş kuşağından olan görüşmecilere

göre Kürt sorununa öncelemektedir. Sözgelimi Seksen07E "Türkiye'nin en temeli sorunu demokratikleşmedir. Türkiye halklarıyla barışık olma yolunu seçerse tabiki genellikle belli kurallar çerçevesinde verirse, sanırım bir refah ülkesi, ekonomisi işleyen bir ülke olmasını önündeki engelleri kaldırmış olur" demektedir. Seksen06E, Seksen08E gibi "Türkiye'nin en büyük sorunu demokratikleşme" olarak belirledikten sonra "buna bağlı olarak Kürt sorunu, Türk sorunu daha doğrusu belki aslolan insan olması, bu sorun insan problemidir." şeklinde tanımlamaktadır. Seksen02E ise "Türkiye'de etkin bir sosyal demokrasi" olmasını dileğini ifade ettikten sonra "sadece demokrasi olmaz aynı zamanda sosyal demokrasi olması lazım" demektedir. Çünkü "Bu birçok problemin aşılabilinmesi yolu olarak görüyorum. Çünkü farklı yapılar, ilişkiler var bir sürü problemimiz var sosyal politikaların olması gerektiği için sosyal demokrasi var ekonomik bazı katmanları düşündüğünde" şeklinde açıklamaktadır.

Türkiye'nin en büyük sorununun Kürt sorunu olduğunu söyleyenler her kuşaktan görüşme grubu arasında görülmektedir. Altmış07E, Altmış08E, Altmış09E, Yetmiş01E, Yetmiş07E, Yetmiş08E, Yetmiş10E, Seksen04K ve Seksen05E Türkiye'nin en büyük sorununu "Kürt sorunu/meselesi" olarak tanımlarken Altmış03E, Altmış06E Kürt millet/ulus sorunu, Yetmiş04E ise Kürt sorununu Kürdistan sorunu ile beraber ele almaktadır. Bu tanımlamalar Altmış06E'nın anlattıkları sorunun adını koymanın eski bir tartışma olduğunu göstermektedir. Altmış06E, "Kürt Millet sorunu çözülmeden, yani bugün değil eskiden beri düşünüyorum ben. Mesela ben şunu iyi biliyorum, 1975 yılında 1976 yılında biz bir Kürt İdeolojisti, Kürt Millet İdeolojisti, Rızgari'de yaratmaya çalıştığım zaman ki biz ona Kürt ideolojik inşası dönemi diyoruz, inşası diyorduk. O dönemde de biz şuna inanıyorduk, herkes demokratikleşme diye birinci sorun diyorlardı. Biz diyorduk ki olmazsa olmaz şartlarından biri Kürt Millet meselesidir, Kürt Millet meselesini, Türkiye Cumhuriyeti Devleti çözemeden kendi kendilerini yönetir duruma, haklarına kavuşmadıkları sürece bu sorun demokrasi memokrasi gelmez. Bugünde öyle düşünüyoruz. Kürt Millet Meselesinden bağımsız demokrasi olmaz, ondan bağımsız liberalizm olmaz, ondan bağımsız ademi merkeziyetçilik olmaz, çünkü şu anda dikkat ederseniz, ademi merkeziyetçilik sadece, ulus meselesine bağlı mesele değildir". Kürt sorununu temel mesele olarak görenler Türkiye'nin bütün sorunlarının çözümünü Kürt sorununu çözümüne bağlamaktadır. Altmış06E'nin söyledikleri bu görüşü özetlemektedir:

> Valla en başa Kürt Millet sorununu koyarım. (…) Önemli ikinci meselesi nedir? O da zaten Kürt meselesine bağlıdır. Kürt meselesi çözüldüğü zaman tamam. Kürtlerin ciddi bir başka meselesi vardır. Kemalist Kemalist paradima meselesi vardır. Bu paradima iflas etmiş bir mesele olmasına rağmen Türk halkının da başına bela olan paradimadır.

> (…) Demokratikleşme ciddi bir sorundur. Kürt meselesinde Kürt Millet meselesine adım attıktan sonra demokratikleşmeyi sağlar. İnsan hak ve özgürlükleri konusundaki sorunlar zaten baktığınız zaman yine Kürt meselesi ile ilgili bir de total otoriter rejimle ilgili bir sorundur. Otoriter rejimi yine ayakta tutan bir meseledir. Yoksulluk meselesi var. Yoksulluk meselesininde Kürt meselesine bağlı olduğunu düşünüyorum. (…) Eğitim meselesi ciddi bir sorundur. Ama eğitim sorunu da biliyorsunuz sistemle bağlantılı bir olaydır. Bu sistem değişmeden şimdi diyelim ki yine Kürt meselesi çözülmeden demokratik bir sistemin de değişmesi bir olanaklı değildir. Şimdi dilleri yasaklayan, farklı dillerden eğitim ve öğretimi yasaklamış olan bir devletin, kendi eğitiminde bile bizatihi kendi egemen ulus eğitiminde bile çok demokratik olabilme olanağı yoktur. (Altmış06E)

Kürt sorunun nasıl çözüleceğine ilişkin düşünceler "Kürtlerin ulusal demokratik hakları"nın tanınmasından "bağımsızlığa" kadar farklı görüşler olmakla birlikte "Kürtlerin kendi kaderlerini tayin etme" konusunda yoğunlaşmaktadır. Altmış09E "Kürtler kendi kendilerini yönetebilecek bir noktaya gelmeleri ve kimlerle yaşayacaklarına kendilerinin karar vermesini" savunmaktadır. Seçenekleri de "bağımsızlıktan, federasyondan, özerkliğe kadar" şeklinde saymaktadır. Altmış09E gibi, Altmış08E'de "bağımsızlık, federasyon, özerklik" gibi sonuçların kaçınılmaz olduğunu söylemektedir. Altmış09E "Kürtlerin mutlaka kendi kendilerini yönetebilecek sistem oluşturmalıdır. Bu özerklik netice olarak bağlıdır. Merkezi hükümete bağlıdır. Kurtarsa kurtarsa, tatmin etse federasyondur" diyerek tercihini federasyondan yana koymaktadır. Legal bir siyasi partinin parti meclisinde olan Yetmiş07E Kürt sorununu silah ile çözülemeyeceğini **"**diyalogla çözülmelidir medeniysek eğer insansak bunu diyalogla karşılıklı bir diyalogla" ifadeleri ile diyaloğu, medeniliği ve insanlığı öne çıkararak diyalog için ortak değerleri göstermektedir. Bir siyasi partide genel başkan yardımcısı olan Yetmiş04E **"**barışçı demokratik yollardan uygulanacaksa, Türk halkının da bu konuda yeterli bilinç sahibi olması, çünkü Türk halkı sanki Kürt yokmuş gibi yetiştirilmiş, Kürt meselesi, Kürdistan meselesi konusunda cahil, siyasetçiler de cahil, onun nedenle terörle ölçülüyor. Oysa Kürt meselesi çok derin bir mesele; 200 yıllık, Osmanlı'dan devralınan bir mesele" demekte ve sorunun barışçıl yollarla çözülmesi önündeki yanlış anlayışlara dikkat çekmektedir. Çözüm önerilerini ise "bizim nihai çözüm önerimiz iki halkın eşitliğine dayalı federal bir çözüm" olarak ifade etmektedir.

Yetmiş10E ile Seksen04K sorunun çözümü için "federasyon" seçeneğinin bugün için artık çözüm olabileceği konusunda tereddütleri vardır. Yetmiş10E "bu Türk yönetici sınıflarının akıllarını başlarına toplayıp Kürtleri millet olarak, ulus olarak kabul etmeleri gerektiğini, Kürtlere eşitlik temellinde çözüm getirilmesi gerektiğini, Kürtlere kendi kaderlerini tayin etme hakkı tanımaları gerektiğini inanıyorum. Ben bir Kürt olarak ya federasyon ya da Kürtlerin ayrılıp kendi devletlerini kurmaları gerektiğine inanıyorum."

Bunun Türkler için de daha iyi olacağını çünkü "Kürtler ve Türkler bu temel haklardan dolayı senelerdir çatışma içindeler. Böyle süremez yani Kürtler yani bu Kürt sorunu bu şekilde çözülürse. Türk toplumu da daha rahat ederler." Benzer bir düşünce Seksen05E de dile getirmektedir. Yetmiş07E, Mitterand'ın "Fransa'yı ilk kurduğumuzda, bölünmemek için şey yapmak durumundaydık. Tek olmalıydık. Şimdi de bölünmemek için ayrılmak durumundayız." sözlerini aktarıyor. Çözümün niteliği için ise "Öbür türlü genel olarak anlayış olarak kapitalizmin insanlık için çözüm olduğuna inanmıyorum. Daha adil daha eşitlikçi tabi artık bir Sosyalist kurmak olmasa bile daha adil yani daha gelir dağılımın adil olabileceği, holdinglerin, tekellerin egemen olmadığı daha demokrat toplum görmek istiyorum" demektedir. Seksen04K de çözüm önerisi olarak "şimdi, federatif bir yapı ne kadar çözümdür, ona çok emin olamıyorum, benim gönlümde yatan, ulusların kendi kaderini tayin hakkıdır. Ama mevcut yapıda da bunun şansı pek kalmadı ama mücadeleyi verenler tarafından federatif yapı savunuluyor. Ama ne kadar çözüm olur bilemiyorum" demekte "Sosyalizm gelecek Kürt sorunu çözülecek diye yaklaşmıyorum. Sistem sorunu var, hepsi kapitalist sistemin getirdiği sorunlar. Çözümü de herhalde sosyalizmle olur diye düşünüyorum".

Gruptan önemli ölçüde farklı düşünen iki kişi de var. BunlardanYetmiş06E Türkiye'nin iki "asli" sorununun olduğunu, Kürt sorununu temel sorunlar arasında saymakla birlikte "sınıf sorununu" da buna eklemektedir. "Evet, şimdi Türkiye'de iki tane asli sorun olduğunu düşünüyorum. Bi tanesi sınıf meselesidir. Bi tanesi Kürt meselesidir." "Devlet yapısıdır, Avrupa Birliği, emperyalizm, kadın sorunu, din sorunu" gibi sorunları tali sorunlardan saymaktadır." Kürt sorunu ve emek sorunu"nun tümden çözüldüğü bir dünyada öyle bir dünyamız olsaydı bizim aynı zamanda kadın sorunumuz olmazdı" diyerek tüm sorunların çözümünü "Kürt sorununa ve sınıf/emek sorununa" bağlamaktadır. Yetmiş11E ise tamamen bu söylemin dışına çıkarak farklı bir dil kullanmaya çalışmaktadır. Ona göre temel sorunlar "Tüm halklarıyla bir barış demiyelim sözleşme- uzlaşma. Türkiye çok kültürlü ve çok dinlidir. Birincisi bu. İkincisi hem yoksulluk hem ekonomidir. Yani özellikle yoksulluk sınırı altında yaşayan insanlar var. Bunun dışında da trafik ve şehirleşmedir. Bunun akabinden de sağlık ve eğitim geliyor tabi".

Özkimlik Algıları

Eğitimin Türk, laik, çağdaş, modern, Batıcı, Atatürkçü gibi kimlik bileşenlerine sahip kişiler yetiştirmeyi amaçladığını gözönüne alırsak görüşme grubunun "kendinizi nasıl tanımlarsınız?" sorumuza verdikleri cevaplar eğitim sisteminin üretmek istediği yurttaş profilinden oldukça uzak olduğu söylenebilir. Verilen cevaplar üç kategoride toplanabilir.

Birincisi, Kürtlük temelinde yapılan tanımlamalar. İkincisi Kürtlüğe farklı bileşenler ekleme, üçüncüsü ise Kürtlüğü de içeren üst kimlik tanımlamaları şekilde kategorize edilebiliriz.

Kendini Kürt olarak tanımlayanların çoğu Atmış ve Yetmiş kuşağından olmakla birlikte seksen kuşağından biri de kendini Kürt ya da Kürt Sorununu çözmeye adayan biri olarak tanımlamaktadır. Altmış ve Yetmiş kuşağının kişilikleri Kürtlerin toplumsal yapısının henüz geleneksel öğelerini koruduğu bir dönemde şekillenmiştir. Kürtlerin muhalif siyasal mirasını anlayabilecek Kürtlük bilincine geleneksel olarak sahiptirler. Çünkü çoğunun ailesi isyanlarda bir şekilde rol almış ya da etkilenmiştir. Kuşkusuz Kürtlüğü eğitim, iş, siyasi vb. deneyimleri ile birlikte şekillenmiştir. Sözgelimi Altmış02E, "Türkiyeli Kürt" olarak "Kürt demokratik haklarını, Kürt toplumsal haklarını kendine sorun" yaptığını ifade etmektedir. Buna karşın Yetmiş07E'de ise Türkiyelilik rahatsızlık vermekte ve tanımlama "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak zorunda kalan bir Kürt" biçiminde olmaktadır.

Bu gruptakilerin tanımlamalarında öne çıkan önemli özelliklerden biri de "mücadele" kavramıdır. Altmış09E, "Kürt siyasetini ve mücadelesini onur meselesi olarak gören biri" iken Seksen07E ise kendini "bu sorunu [Kürt Sorunu] çözmeye adayan bir kişilik" olarak görmektedir. Altmış05E, "dünyadaki gelişmeleri yakından takip etmeye çalışan, anlamaya çalışan, bir Kürt yurtseveri, demokratı" olarak "demokratik haklarının mücadelesini vermekle yükümlü sayan bir birey" şeklinde tanımlamaktadır. Altmış03E, 75 yaşında olduğunu liseden "inandığı davayı taviz vermeden sürdürdüğünü ve kedisine düşeni yaptığından vicdanının rahat" olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Altmış07E de bir Kürt olarak Kürtlere haksızlık yapıldığını gördüğünden beri" "mücadele vermektedir". Şimdi de mücadeleyi Kürtçe dil çalışmaları ile yapmaktadır. "Tarihsel olarak da bu meseleye el atmış bir aileden" gelen Yetmiş08E mücadeleyi bir aile mirası olarak aldığını ve bugün de "neler yapılabileceği konusunda yoğunlaştığını" belirtmektedir.

Kürtlüğe farklı bileşenler ekleyenlerin olduğu bu grupta çoğunlukla yetmişli yılların aktivist devrimcileri olmakla birlikte seksen sonrasından da iki kişi bulunmaktadır. Yetmişli yılların devrimcilerinden Altmış06E artık kendisini sosyalist olarak tanımlamamakta, "liberal sosyal demokratlığa" yakın olmakla birlikte kendisini tam liberal olarak görmemektedir. Bir "Kürt, bir Kürtçü, Kürt milletinin özgürlüğe kavuşmasını, Kürt'ün özgürlüğe kavuşmasında Kürtlerin kendi kendileri nezdinde bir emekçi" olarak tanımlamaktadır. Yetmiş01E, Altmış06E'daki kimliğe ilişkin belirsizliği tanımlarcasına, "Eskiden belki bir kimlik ya da çok belirgin kimliklerimiz vardı yetiyordu. Örneğin Kürt olmak yetiyordu, Kürdistanlı olmak

yetiyordu, ben bir dönem kendimi sosyalist olarak görüyordum ama şimdi değilim. Bu kimlik yetiyordu, şimdi öyle değil.” demektedir. Şimdi ise kendisini “Zaza Kürdü. “Müslüman”, “Şafiî”, “muhasebeci”, “tercüman”, ”evli” ve “çocuk sahibi” gibi çoğul kimliklere tanımlamaktadır. Yetmiş01E 12 Eylül darbesinden dolayı ülke dışına çıkmak zorunda kalan ve otuz yılı aşkındır yurt dışında yaşayan Yetmiş02E kendisini **“**Ben şu anda, ben “Kürdüm, Zazayım, öğretmenim, bir kültür çalışanıyım. İsveç yurtaşıyım” gibi çoğul kimliklerle tanımlamayı tercih etmektedir. Çoğul kimlik tanımlamaları seksen sonrası kuşakta da görülmektedir. Sözgelimi Seksen05E kimliği “duygusal bir yönü olan, her ana değişebilecek bir şey” olarak tanımlamakta ve örneklendirmektedir: hastanede sağlık memurusun, geziye çıktığında antropologsun, okula gittiğinde öğrencisin, buraya geldiğinde arkadaşsın, Türklerle karşılaştığında Kürtsün, İranlılarla karşılaştığında Türksünüz, Türkiye’den gelmişsiniz.” Dindar bir aileden olan Seksen06E kendisini “artık kendine güvenen bir Kürt” ve “Türkiye'nin insan probleminden dolayı az Müslüman” olarak görmektedir.

Yetmişli yıllarda kendini “sosyalist Kürt” olarak tanımlayanYetmiş03E artık çok daha geniş bir yelpazede kendini tanımlamaktadır: **“**insan” “Kürt”, “demokrat hukukçu hak savunuculuğu ve itaatsiz”. Artık kendini sosyalist olarak görmeyenlere karşın Yetmiş04 ve Yetmiş06E kendilerini sosyalist olarak da tanımlamaktadır. Yetmiş04E tanımlamasını “Kürt, yurtsever, demokratik sosyalist bir aydın” bileşenleri ile yaparkenYetmiş06E ise **“**Kürtlerin özgürlüğü ve sınıfın özgürlüğü için yaşama o başlıktan bakan sosyalist” ifadeleri ile yapmaktadır.

Kendini üst kimliklerle tanımlayanlardan biri hariç tümü seksen sonrası kuşaktandır. Genellikle kesin çizgilerle tanımlanabilen kimliklerden uzak durmaktadırlar. Özellikle kendilerini ideoloji ya da dini kimlik bileşenleri ile tanımlamamaktadırlar. Sözgelimi Yetmiş11E ”Ben hümanist insanı öne çıkıyorum, insan en önemli şey. Hiç bi şey olmadan önce ilk önce insan olmak.” ile oldukça belirsiz bir tanımın içine yerleşmektedir. Kendini milli ya da dini özelliklerle tanımlamak istemeyen Seksen08E hümanizme sığınmaktadır. Benzer bir şekilde Seksen02E de “Kendimi etnik ve dinsel kimlikten arındırılmış biri olarak, buna gayret eden, böyle bir yola girmiş kişi olarak görmekteyim. Yani daha çok birey odaklı olarak tanımlamak istiyorum yani böyle bir çabam var.” demektedir.

Öğrencilerin okuldaki özneliklerinin okul sonrasında bazı aynalarda izlemeye çalıştığımız bu bölümde, öznelerin okul ve bilgi ile ilişkilerinin okul dönemi ile sınırlı olmadığı görülmektedir. Çalışma grubunun okul için bir kazanç/kayıp muhasebesi yapmaları,

okulun neler kazandırdığını ve neler kaybettirdiğine ilişkin anlatımları okul deneyimlerinin oldukça güçlü bir şekilde yaşamlarında yer aldığını göstermektedir. Çalışma grubu okulun kazanımları konusunda görüşleri değişmektedir; bazıları meslek kazancıyla yetinirken, bazıları ise hayatlarının okul ile anlam kazandırdığını ifade etmektedir. Benzer bir şekilde okulun kaybettirdikleri konusunda bazıları "Okul bizi asimile etti." derken, bazıları ise hiçbir şey kaybettirmediğini ifade etmektedirler. Okula ilişkin bir kazanç/kayıp muhasebesi çalışma grubunu sürecin etkilerin farkında olduklarını da göstermektedir. Bunu Türkiye'nin temel sorunlarına ilişkin düşüncelerinde de görebiliriz. Cumhuriyetin eğitime ilişkin en önemli beklentilerinden biri olan "üniter devlet ilkesine bağlı yurttaş yetiştirilmesi grubu için sözkonusu olmamaktadır: görüşülenlerin birçoğu federasyon gibi üniter devlet ilkesi aykırı düşen görüşlere sahiptirler. Benzer bir şekilde laiklik, din, devlet, ekonomi ve Avrupa Birliği gibi konularda "resmi görüş" ile örtüşmeyen düşünceler öne sürmektedirler.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve önerileri yer almaktadır.

Sonuç

Özneleşme sürecinde okul ve bilgi ile ilişkiyi anlamaya çalıştığımız bu çalışmada, genelde eğitimi özelde okulu bir alan olarak ele alarak özne olarak öğrencilerin alan içinde yerleştikleri konumlar, sahip oldukları ve kazandıkları sermayeleri ile alandaki kazanımlarını arttırma çabalarını esas alan bir yol izlendi. Bu yaklaşım, öğrencilerin eğitim sürecinde ve eğitim sonrası yaşamlarında özneliklerini görmeye yardımcı oldu. Çalışma, ulus-devletlerin modernleşme mühendisliğinin bir aracı olan eğitim alanında öğrencileri özne olarak ele almanın sağladığı çözümleme imkânını gösterdi. Bu araştırmada eğitim bilimlerinde egemen olan, öğrenciyi sistemin girdisi gibi kabul eden ve aynı zamanda eğitim alanında yaşananları tek yönlü bir süreç olarak gören anlayışın aksine, ulus-devletlerin tekçi ve homojen toplumsal muhayyilesine göre kurgulanmış eğitim alanında öznelerin özgül amaçlarını gerçekleştirmek için geliştirdikleri stratejiler dolayısıyla çok yönlü bir ilişkiselliğin yaşandığını gösterdi.

Okulun dönüştürmeye çalıştığı bireyler okul ve bilgi ile ilişkilerinde pasif nesneler değil, aksine birer özne olarak okulu deneyimlemişlerdir. Cumhuriyetin siyasi, iktisadi ve sosyal amaçlar için makro düzeyde belirlediği okulun anlam ve işlevlerini, öğrenciler mikro düzeyde okul ve bilgi ile kurdukları "yüz yüze" ilişkide yeniden belirlemişlerdir. Diğer bir deyişle öğrenciler, kendi özgül amaçları doğrultusunda okulun anlam ve işlevlerini yeniden tanımlamışlardır. Okulun anlamı, kişilere ve onların öğrenim gördükleri okulun tür ve düzeylerine göre değişmektedir. Öğrencilerin farklı uyarıcılarla karşılaşması ve yeni deneyimleri okulun anlamının sarsılmasına ve değişimine zemin hazırlamaktadır. Nitekim öğrenciler yaşadıkları özgün deneyimler sonucunda okulun anlamını yeniden inşa etmişlerdir. Bazı öğrenciler ailenin kendilerine yüklediği bir görev ve misyon olarak okula gittiklerini ifade etmişlerdir. Fakat ailenin verdiği "görev ve misyon olarak okumak" öğrencinin okul içinde ve önünde yaşadığı kimi deneyimler "görev ve misyon"unu değiştirmiştir. Sözgelimi okul sürecinde siyasallaşan bazı öğrenciler artık ailenin misyonu yerine kendi ya da siyasal örgütünün misyonunu ikame etmiştir. Okumak, ailenin yaşam koşullarını iyileştiren bir araç olmaktan çıkıp, "toplumsal" ya da "ulusal" amaçları gerçekleştirmenin bir imkânına

dönüşmüştür. Öğrencilerin ailelerinin beklentilerinin dışına çıkarak tercihler yapması önemli bir özneleşme pratiği olmuştur.

Eğitim öğretim sürecinin bir tamamlayanı olarak okulun fiziksel yapısı ve ortamı öğrenciler tarafından farklı şekillerde algılanmıştır. Fiziksel yapı ve ortamdan dolayı öğrencilerin okula ilişkin olumlu yargıları değişmiştir. Okulda öğrencilerin yaşadığı temel sorun yabancılaşma olmuştur. Öğrencilerin toplumsal kültürünü ve beklentilerini ihmal eden okul, öğrencilere hissettirdiği yabancılaşma ile anlam ve değerini tartışmaya açmış ve öğrenciler okulu yeniden anlamlandırmıştır. Öğrencilerin okulla, öğretmenle, öğrenciyle ve bilgiyle ilişkilerini belirleyen önemli etkenlerden biri de dile ilişkin deneyimleridir. Öğrencilerin sözkonusu ilişkisi önceden Türkçe bilip bilmemesine göre değişkenlik gösteriyor. Türkçeyi önceden bilen öğrenciler okulda fazla güçlük çekmemiş ve daha başarılı olabilmişlerdir. Bu öğrenciler Kürtçe konuşanların cezalandırıldığı okulda, "Türkçe bilmeyi ve çalışkan olmayı" bir var olma stratejisi olarak kullanmışlardır. Türkçe bilmeyen öğrencilerin deneyimleri ise travmatiktir. Çünkü ana dilleri yasaktır ve eğitim dilini zor ve şiddet ile öğrenmişlerdir. Ana dilin yasaklanması dili politik kılmış ve öğrenciler zaman zaman anadilleri ile geliştirdikleri stratejiler ile okul içinde politik tepkiler vermişlerdir. Bu durum öğrencilerin sürecin özneleri olarak dile ilişkin deneyimleri onların okula yükledikleri anlam ve değerin oluşmasında önemli bir etken olmuş ve özellikle yaşamda karşılığını da bulmuştur.

Araştırmada, bazı öğrencilerin okulun kentlileştirici ve toplumsal mobilite sağladığı yönündeki işlevlerini inanmış olacak ki "şehirleşmek" ve "seçkinleşmek" için okulu bir araç olarak gördükleri tespit edilmiştir. Kır kökenli öğrencilerin şehirdeki akrabalarının yaşamlarına özentiden ya da köyün ağır işlerinden kurtulmak için okulun sağladığı "şehirleşme" imkânını kullanmışlardır. Bu anlamda öğrenciler okulun amacından bağımsız bir şekilde kendi özgül amaçları için okulu araçlaştırmışlardır. Kürtlükten arındırılmış okul ortamında öğrenciler, "Kürt" olarak var olabilmek için okulun makbul bulduğu konumları kullanmışlardır. Kuşkusuz bu konumların başında gelen başarı öğrencileri okul içinde güçlendirmiştir.

Okula ilişkin çok az "sermayesi" olan Kürt öğrencilerin okul içinde var olabilmek için başvurdukları stratejilerden biri de arkadaş gruplarıdır. Araştırmada öğrencilerin belli temelde arkadaşlıklar geliştirdikleri görülmüştür. Sözkonusu arkadaşlık kategorileri "bizim gibi olanlar" ile kastettikleri bazen aynı sosyo-ekonomik düzeyden olanlar bazen de etnisite,

hemşeri grupları, okula uyum sağlayamayan "yaramaz" ve "başarısız" çocuklar ve "başarılılar" gibi kategoriler olmaktadır. Diğer bir arkadaşlık biçimi de öğrenci örgütlerinde gelişmektedir. Kürt öğrencilerin okulda inşa ettikleri "politik sosyalleşme" ile okul ortamında kendini yalnız, yabancı ve güvenliksiz hisseden öğrencilerin kendinden olan öğrencilerle arkadaşlık yaparak bununla baş etmeye çalışmışlardır. Öğrenciler kendinden olanlarla arkadaşlık yaparak okulun yabancı dünyasında kendi dünyasını kurarak okulun dışında bırakılan kendi dünyasını okula taşımışlardır. Politik yönü ağır basan bu örgütlenmeler öğrencinin öğrenci kimliğinden sıyrılıp farklı kimliklerle davranmasına neden olmuştur. Öğrenci artık sadece öğrenci olarak değil, aynı zamanda politik bir kimlik sahibi olarak okulda varlık göstermiştir. Bu durum öğrencinin okul ve bilgiyi politik duyarlılıklarla sorgulamasını teşvik etmiş ve okulun "ilim irfan yuvası" ile kaplı büyüsünü bozarak politikliğini deşifre etmiştir. Öğrenciler grup dinamiği ile okul içinde var olmuş, varlığını güçlü hale getirmiş ya da okulda etkinlikerini arttırmışlardır.

Okulun resmi kültürünün işlevsel olması, öğrencilerin duygusal, düşünsel ve pratik olarak içselleştirmesine bağlıdır. Kaldı ki ulus-devletin ya da onun taşıyıcısı olan okulun simgelerle anlatılması öğrencilerin onu anlamasına ve en azından duygusal da olsa bir tepki geliştirmesine imkân vermiştir. Bu nedenle okulun resmi kültürü her zaman bütünleştirme yönünde işlev görmemektedir. Bu konuda öğrenci güçlü bir "özne" konumundadır. Nitekim öğrenciler "okulun resmi kültürü" yoluyla okulun politikliğini fark etmiştir. Öğrenciler okulun resmi kültürüne karşı çeşitli şekillerde tavırlar geliştirerek "okul içinde okulun dışına çıkabilmiştir".

Öğrenciler öğretmenin "otoritesi" altında şekillenen nesneler değil, çeşitli şekillerde tanımlayan, sınıflandıran öznelerdir. Kuşkusuz öğretmenin ayrıcalıklı konumu ona öğrenciye dayak atma, öğrenciyi korkutma gibi "ayrıcalıklarına" öğrenciler çeşitli şekillerde tepkiler vermiştir. Öğrenciler öğretmeni sadece "öğretmen" değil, aynı zamanda onu ideolojik, etnik, pedagojik gibi nitelikleri temelinde sınıflandırmış ve yaptıkları sınıflandırma doğrultusunda tavır geliştirmiştir. Öğretmenlerin öğrenciler tarafından sınıflandırılması öğrencilerde geleneksel olarak var olan "kutsal öğretmen" imgesinin sarsıldığını göstermektedir. Nitekim bazı öğrenciler dönemin siyasal örgütlerinde öğretmenleriyle beraber siyaset yapmaktadır. Aynı siyasal örgütlenmelere üye öğretmen ve öğrenciler yeni yapı içerisinde okuldaki ilişkiden farklı bir ilişki düzenine tabidirler. Öğretmenlere saygı korunsa da öğretmen artık sadece bir öğretmen değil aynı zamanda kendisi ile aynı örgüte mensup bir örgüt üyesidir. Öğrenci açısından öğretmeni daha değerli olsa da öğretmen ve öğrenci ilişkisi artık yataydır.

Öğrencilerin okul ve bilgi ile ilişkileri dönemsel olarak farklılık göstermektedir. Dönemin özelliklerine göre öğrenciler farklı stratejiler ile özneleşmektedirler. Özneleşme stratejileri okulun içkin olduğu iktidar ile paralellik göstermektedir. Sözgelimi kamu otoritesinin çok güçlü bir şeklide hissedildiği altmışlı yıllar ve öncesinde öğrenciler daha örtük stratejiler kullanırken kamu otoritesinin zayıfladığı ve muhalif Kürt siyasal hareketinin güçlü olduğu yetmişli yıllarda daha açık stratejiler kullanmaktadırlar. Seksen sonrasında ise, 12 Eylül darbesinin baskısının yoğun bir şekilde hissedildiği seksenli yılların özellikle birinci yarısında, öğrenciler sessizlikle ya da örtük stratejilerle "varlık"larını sürdürmeye çalışırken; seksenlerin ikinci yarısından itibaren ve özellikle doksanlı yılların başında ise bölgede zayıflayan kamu otoritesi ile birlikte öğrenciler açık stratejiler kullanmaya başlamışlardır.

Görüşme grubundaki iki kadının okul ve bilgiyle ilişki konusundaki deneyimleri, Kürt kadınlarının eğitimi geleneksel Kürt toplum yapısında kendilerine biçilen konumdan sıyrılmanın bir yolu olarak gördüklerini ortaya koydu. Buna karşın okulun sunduğu sosyal ve kültürel sermayeyi kullanarak Kürtlükten sıyrılmak bir yana "yeni bir Kürt kadını kimliğini" inşa etmenin bir aracı gibi görmektedirler. Bu nedenle Kürt kadınları eğitim deneyimlerinde hem kendi toplumlarına hem de okula karşı özgül amaçları doğrultusunda hareket ederek özneleşmektedirler.

Bazı öğrenciler ilkokuldan itibaren okulun inşa etmek istediği kimliği fark etmişlerdir. Öğrencilerin okul iklimine ilişkin anlatımlarında öne çıkan "farklı bir dünya" imgesi, bazı öğrencilerin erken dönemlerde okulun inşa etmek istediği kimliği görmelerini sağlamış olabilir. Nitekim öğrenciler kimlik bileşenlerini sayarken okulun inşa etmek istediği kimlik bileşenlerinin "modern, laik" gibi çok azını saymaktadır. Fakat bunları da farklı kaynaklardan ve yollardan edindiklerini ifade etmektedirler. Öğrenciler, aileden aldıkları muhalif miras, okul deneyimleri ve dönemin siyasal hareketliliği içinde "muhalif"liklerini yeniden inşa etmiştir. Çünkü bazı öğrenciler okulun sağladığı kazanımlarını önemsemekte ve kimlik bileşenlerinin bazılarının aynı olmasından rahatsız olunmaması gerektiğini belirtmektedir. Kuşkusuz ortalama onbeş yıl eğitim sisteminde kalan öğrencilerin hiç etkilenmediğini varsaymak mümkün değildir. Öğrencilerin eğitim sürecinden az ya da çok etkilendiklerini söyleyebiliriz. Fakat bu süreç tek yönlü ve öğrenciyi edilgen kılan bir süreç değil, aksine öğrencinin de aktif bir sosyal yapıcı olarak çalıştığını esas alan bir etkileşim içinde gerçekleştiğini kabul etmek durumundayız.

Öneriler

Araştırmanın sonunda öğrencilerin okul ve bilgi ile ilişkileri konusunda uygulama ve araştırmaya yönelik bir dizi öneride bulunulmuştur.

Uygulama Önerileri:

1. Okul, öğrencilerin açık ya da dolaylı stratejiler yoluyla özneleştikleri bir süreç değil, bizzat bir özneleşme mekanı olarak kurgulanmalıdır.

2. Okul, öğrencileri homojen varlıklar olarak değil, farklı toplumsal aidiyetleri olan ve onları çeşitli yollarla taşıyan özneler olduklarını dikkate alarak okulu öğrencilerin farklılıklarının yansıtıldığı çokkimlikli bir yapı olmalıdır.

3. Ana dili ile eğitim dili farklılıklarının neden olduğu travma ya da başarısızlıkların önüne geçmek için okulu anadilinde eğitimi de kapsayan çok dilli bir yapıya kavuşturulmalıdır.

4. Müfredatı toplumsal kültür ve değerleri dikkate alan bir duyarlılıkla hazırlamak, müfredat hazırlama sürecine okulun yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve uzmanların katılımlarının sağlanması uygun olacaktır.

5. Okulu toplumsal toplumsal barışın üretildiği, geliştirildiği bir sürece kavuşturmak için toplumdaki farklı kültürler ve diller arasında baskıcı ve dışlayıcı bir hiyerarşinin bulunmadığı bir yapıya kavuşturmak.

Araştırma Önerileri:

1. Eğitim araştırmalarında öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici gibi bileşenleri eğitim-öğretim sürecinin aktörleri olarak ele alan araştırmalar yapılabilir.

2. Eğitim araştırmalarında öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici gibi bileşenlerinin toplumsal kökenlerini dikkate alan profil çalışmaları bağlamında araştırmalar gerçekleştirilebilir.

3. Öğrecilerin yerleşiklik-göçebelik, din, mezhep, sosyo-ekonomik kategori gibi toplumsal kökenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yapılabilir.

4. Okulun dili ile anadili farklı olan öğrencilerin okul deneyimlerini araştıran çalışmalar yaparak öğrencilerin anadillerinde eğitim almalarını sağlayacak çözüm önerileri geliştiren araştırmalar yapılması son derece yararlı olabilir.

5. Öğrencilerin dil bilgisi ve becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yapılabilir.

6. İnsanların kimlikleri ve politik tercihleri ile eğitimleri arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Adem, M. (1993). *Ulusal Egitim Politikamız ve Finansmanı.* Ankara: A.Ü. Egitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Adorno, T.W.,Horkheimer, M. (1995) *Aydınlanmanın Diyalektiği I.*İstanbul: Kabalcı Yayınevi

Ahıska, M. (2009). *Garbiyatçılık: Türkiye'de Modernliğin Grameri.* İçinde: Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Dönemler ve Zihniyetler 9. Cilt. İstanbul: İletişim Yayınları.

Apınar, A., Logan, E. L. (2002). Aşiret Mektep Devlet. İstanbul: Aram Yayınları

Aktay, Y., Kızılkaya, A., Osmanoğlu, E.,Kaan, D., Yurdakul, S.(2010) Türkiye'de Ortak Bir Kimlik Olarak Ötekilik. Ankara: Eğitim-Bir Sen Yayınları.

Akyüz, Yahya. (1978). *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri* (1849-1940). Ankara: Doğan Basımevi.

Akyüz, Y. (1978). *Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri*. Doçentlik Tezi. Ankara Üniversitesi.

Alkan, M. Ö. (2005) *İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim.* İçinde: Osmanlı Geçmişi Bugünün Türkiye'si. Ed. Kemal Karpat. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Baskı Aygıtları.* (Çev.Y. Alp- M. Özısık). 3.Basım. İstanbul: İletişim Yayınları

Althuserr, L. (2003*). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları.* (Çev. Alt Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.

Altun, H. (2007). Brecht'ten Bourdieu'ya Otonom Tiyatroya Doğru: Habitus/Gestus, *Tiyatro Araştırmaları Dergisi,* 2004,s.24. httpdergiler. ankara. edu.trdergiler1390511571.pdf-29/09/2009

Apple, M. (2000). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age.* 2. Baskı. New York: Routledge.

---------- (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

---------- (2006). *Eğitim ve İktidar.* Ankara: Kalkedon Yayınları.

---------- (2007). http://www.yarin.org/yarindergisi2/yazilar.php?id=451 12.10.2007

Aslan, A. (2000). İbn Haldun. Ankara: Vadi Yayınları.

Atıcı, T. (2008). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim Tartışmaları Işığında İlköğretim ve Halk Eğitimi Alanındaki Modernleşme* (1923-1933). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Avar, S. (1986). *Dağ Çiçeklerim.* Ankara: Öğretmen Yayınları.

Aydın, İ. (2002). *Alternatif Okullar.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Aydın, S. (2000). *Modernleşme ve Milliyetçilik.* Ankara: Gündoğan Yayınları.

Aydogan, İ. (2007). Ev Okulları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi.* 2, (2007): 72-85

Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 1, Sayfa: 189-217, Elazığ.

----------(2005). Modern Bürokrasiler ve Yabancılaşma Ethosu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 2, Sayfa: 319-348, Elazığ

httpweb.firat.edu.trsosyalbildergiarsivcilt15sayi2319-348.pdf 01/02/2011

Babacan, N. (2011). Diyanet'te Mele Dönemi. http://www.hurriyet.com.tr/gundem/19443417.asp 27/05/2012

Balcı, A. (2002). *Örgütsel Gelişim.* Ankara: Pegem Yayınları.

Beaud, S. (1996). *Lissege De Lentretien en Sciences.* Politix, no.35

Berger, P., Berger, B. ve Kellner, H. (2000). *Modernleşme ve Bilinç.* İstanbul: Pınar Yayınları

Beşikçi, İ. (1992). *Doğu Mitinglerinin Analizi (1967).* Ankara: Yurt Kitap Yayın

Bilici, M. (1998). *Öğretmen Cumhuriyet'te Mazbut Demokrasi.* Birikim Dergisi, Sayı:115, İstanbul.

Black, T.R. (2002). *Understanding Social Science Research.* Londan: Sage Puplication. 2. Edition

Bourdieu, P. (1993). *Copmrende.* Ed: Pierre Bourdieu, La Misere Du Mende. Seuil, Paris

----------(1997). *Toplumbilim Sorunları.* **(**Çev. Işık Ergüden). İstanbul: Kesit Yayınları.

----------(2006). *Pratik Nedenler*. (Çev. Hülya Uğur Tanrıöver). İstanbul: Hil Yayın.

----------(1996). Physical Space, Social Space And Habitus. Rapport 10:1996, Insitutt For Sosioligi og Samfunnsgeografi Universitetet i Oslo.

Bourdieu, P., Wacquan,L. J. D. (2007). *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar.* İstanbul: İletişim Yayınları

Bozaslan, H. (2007). *Kürd Milliyetçiliği ve Kürd Hareketi (1898-2000).* İçinde Milliyetçilik. İstanbul: İletişim Yayınları.

Brett, P. (2011) *Identity and Diversity: Citizenship Education and looking forwards from the Ajegbo Report.* http://www.citized.info/pdf/commarticles/PeterBrett-IdentityandDiversity.doc 05/09/2011

Braidwood, R. J. (1995). *Tarih Öncesi İnsan*. (Çev. Bilgi Altınok). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

Bröckling, U. (2001). *Disiplin, Askeri İtaat Üretiminin Sosyolojisi ve Tarih.* (Çev. V. Atayman). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bucak, M. R. (1991). *Bir Kürt Aydınından İsmet İnönü'ye Mektup.* İstanbul: Doz Yayınları.

Bumin, K. (1983). *Batı'da Devlet ve Çocuk*. İstanbul: Alan Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları

Bursalıoglu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Cegerxwîn, (1997). *Dîwan 2: Sewra Azadî.* Diyarbakır: Avesta Yayınları

Çağlayan H. (2006) *Feminist Perspektiften Kürt Kadın Kimliğini Üzerine Niteliksel Bir Araştırma*. Doktora Tezi. SBF. Ankara Üniversitesi.

Çamlıbel, Y. (2007). 49'lar Davası. Ankara: Algı Yayınları.

Çavuşoğlu, E. (2004). *Hegemonik Bir Süreç Olarak Türkiye Kentleşmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü. İstanbul

Caymaz, B. (2007). *Türkiye'de Vatandaşlık.* İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları

Celali, N. (2010) Politik Ninnalar, *Esmer Dergisi*, İstanbul.

Celîle, C. (2007). *Kürt Halk Tarihinden 13 Önemli Yaprak.* (Çev. Hasan Kaya). İstanbul: Everest Basım Yayın

Çetin, F. (2005). *Anneannem*. İstanbul: Metis Yayınları.

Çiçek, M. H. (2011). *Doğu ve Güney Doğu Medreselerine Analitik Bir Yaklaşım*.http://mehmethalilcicek.com/Makaleler.aspx 15/10/2011

Charlot, B. (1997). *Du Rapport Au Savoir, Éléments Pour Une Théorie*. Edition Anthropos: Paris

----------(1997). *Bilgiyle İlişki.* (Çev. Seçkin Özsoy. "Le Rapport Au Savoir", Chapitre Du Livre Education et Formation: Recherches et Politique Éducatives (dir. Jean Bourdon), éditions du CNRS, 1999, p. 17-34.

----------(1999) "Le rapport au savoir" (Çeviren. Seçkin Özsoy). chapitre du livre *Education et formation: recherches et politique éducatives* (dir. Jean Bourdon), éditions du CNRS, p. 17-34.

----------(2010). *Challenges of Education in Contemporaneity: Thoughts of a Researcher*. Röp: Teresa Cristina Rego, Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. Educaçâo e Pesquisa. vol.36 no.spe São Paulo Apr. 2010. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022010000400012&script=sciİarttext&tlng=en 01/02/2011

Chris, K. (2001). *Kürt Ulusal Hareketi.* (Çev. Fikret Başkaya). İstanbul: Avesta Yayınları

Cohen, A. P. (1999). *Topluluğun Simgesel Kuruluşu.* (Çev. Mehmet Küçük). Ankara: Dost Kitabevi

Cookson, P., Sadovnik, A. R. (2002). *Functionalist Theories Of Educations, Education And Sociology.* An Encyclopedia. New-York: Routledge-Falmer.

Coşkun, V., Derince, Ş.M., Uçarlar N. (2010). *Dil Yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri.* Diyarbakır: DİSA (Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü)

Crehan, K.(2006) *Garmsci Kültür Antropoloji.* İstanbul: Kalkedon Yayınları

Çotuksöken, B. (1996). *Eğitim Kavramı Üzerine: Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye'de Eğitim.* İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

----------(2009). *Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi.* İçinde Ders Kitaplarında İnsan Hakları. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Dan, W. B.(2005). *Identitiy (Re)Constraction and Students Resistence.* Teaching Social Foundation of Education, Edit: Dan w. Butin.

Dersimi, N. (1997). *Hatıratım.* Doz Yayınları. İstanbul

Diken, Ş. (2007). *Amidalılar: Sürgündeki Diyarbekirliler*. İstanbul: İletişim Yayınları

Dirihî, A. (2010). *Yado,* Kovara Vate, nr.14(34), Payîz 2010, r.26-44

Dît, N. (2010) Dengbêj Geleneğinin Sonu ya da Bu Geleneğin Son Halkası: Reşo, *Kovara Bîr,* Hejmar 6

Durkheim, E. (1956). *Education And Sociology*. Illions: The Free Pres Glencoe.

Duverger, M. (2004). *Siyaset Sosyolojisi.* İstanbul: Varlık Yayınları.

Ekinci, T. Z. (2010) Lice'den Paris'e Anılarım. İstanbul: İletişim Yayınları

El-Hâşimî, M. (1998). *El-Kavâidu'l-Esâsiyye li'l-luğati'l-Arabiyye.* Beyrut: El-Mektebetu'l-Asriyye.

Epözdemir, Ş. (2009) Medreseyên Mîran. http://www.rizgari.com/modules.php?name=RizgariİNiviskar&cmd=read&id=1846 29/01/2009

Epözdemir, Ş.(2010) Medreseyén Neqşebendiyan I. http://www.rizgari.com/modules.php?name=RizgariİNiviskar&cmd=read&id=1855 29/01/2009

Fekuhi, N. (2008). *Tesise Medarise Eşair We Tesire Anha Ber Zendegiye Merdume "Boyer Ehmed".* *file://G:tesisemedariseeşairwetesireanhaberzendegiyemerdumeboyerehmed.nr.htm* file://G:ساتیس سرادم اشعیری و ساتیر امنا ربگدنزی مدرم وبیاحر دم .htm.nr 18/03/2008

Fırat, B.Ş. (2010). *Burda Benden Bir şey Yok Mu Öğretmenim? Eğitim Sürecinde Kimlik, Çatışma ve Barışa Dair Algı ve Deneyimler.* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Foucault, M. (1999). Bilginin Arkeolojisi.(Çev. Veli Urhan). İstanbul: Birey Yayıncılık.

----------(1999). Büyük Kapatılma.(Çev. Işık Ergüden-Ferda Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gandin, L. A. (2009). Eğitimde Neoliberal Politikalara Gercek Alternatifler Yaratma: Yurttaş Okulu Projesi. Eğitim Toplum Bilim Dergisi, Cilt:7, Sayı:26,

Geray, H. (2006). *Toplumsal Araştırmalarda Nitel ve Nicel Yöntemlere Giriş.* Ankara: Siyasal Kitapevi

Giddens, A. (1994). *Living in a Post-Traditional Society. Reflexive Modernazition*, Ed. Ulrich Beck; Anthony Giddens; Scott Lash, Polity Press, s. 56–109.

----------(2001). *Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori.* İstanbul: Metis Yayınları.

----------(2008). *Sosyoloji.* İstanbul: Kırmızı Yayınları.

----------(2010). *Modernliğin Sonuçları.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Goffman, E. (1959). *Asylums.* New York: Anchor Books Doubleday.

----------(1978). *On the Characteristics of Total Institutions.* Modern Sociology İçinde. Ed. Peter Worsley, Second Edition, Penguin Books, America, s. 376-380.

Görmez, M. (2011). Mele' Açılımı Bir Diyanet Projesi. http://www.stargazete.com/politika/-mele-acilimi-bir-diyanet-projesi-haber-407067.htm 27/05/2012

Gutek, G. L. (1997). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. Nesrin Kale). Ankara: Pegem Yayınları.

Gülmez, O. (2010). *Eğitime Dair Epistemolojik ve Metodolojik Bir Çözümleme:"İlişki ve Süreç" Olarak Eğitim.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gündoğan, N. (2010). *İki Tutam Saç: Dersim'in Kayıp Kızları.* http://www.dersiminkayipkizlari.com/?home 12/02/2011

Habermas, J. (1995) *İdeoloji Olarak Bilim ve Teknoloji*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

---------- (2000). *Kamusallığın Yapısal Dönüşümü*. (Çev. Tanıl Bora, Mithat Sancar). 3.Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.

---------- (2007). *İdeoloji Olarak Bilim ve Teknik.* 2. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

---------- (2010). Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje. *Dipnot Dergisi,* Sayı:1, İstanbul

Habertürk Gazetesi (2011). *Türkiye'nin En Büyük Sorunu Nedir?* http://www.haberturk.com/gundem/haber/675485-konsensusun-anketine-gore-turkiyenin-en-buyuk-sorunu-ne 03/10/2011

Hall, S. (1992). *"The Question of Cultural Identity",* s.274-316, Modernity and Its Future, ed. S. Hall, D. Held, Polity Press, 1992, Cambridge: UK.

---------- (1996a). *Gramscis Relevance for the Study of Race and Ethnicity*, s.411-440, Critical Dialogues in Culturel Studies, ed. Kuan-Hsing Chen, Routledege, UK.

---------- (1996b). *Culturel Studies and Its Teoritical Legacies,* s.262-275, Dialogues in Culturel Studies, ed. Kuan-Hsing Chen, Routledege, UK.

---------- (1996c). *Who Needs 'Identity'?* Questions of Cultural Identity, s. 1-17,ed. S. Hall ve P. Dugay. London: Sage.

Hassan, Ü. (2010) İbn-i Haldun'un Devlet Felsefesi. Ankara: Doğu-Batı

Herzfeld, M. (1997). *Cultural Intimacy: Social Poetick in the Nation-State.* London: Routledge

Hostetler, J. A. (1993). *Amish Society***.** The John Hopkins University Press, Baltimore, s.9.

Illich, I. (1998). *Okulsuz Toplum.* İstanbul: Şule Yayınları.

İçli, G. (2002). Türk Modernleşme Sürecinin Günümüzdeki Yönelimi. C.*Ü. Sosyal Bilimler Dergisi,* Aralık 2002 Cilt: 26 No: 2 245-254

İnal, K. (1993). *Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük İlişkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Cilt:25, Sayı:2. Ankara.

İsen, G. B. (2005). Adların Adını Koymak: Kimlik Üzerine. *İstanbul Bilgi Üniversitesi, Bilgi ve Bellek. Türk Devrim Tarihi Çalışmaları Dergisi*. Altı Aylık Dergi. Yıl :2, Sayı:3, Kış 2005.

Kale, N. (Şubat 1995). *Postmodernizm-Hermeneutik ve Eğitim.* http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/1995-28-2/281-292.pdf. 20/11/2009

Kamu-Sen, (2011). *Türkiye'nin Öncelikli Sorunu.* http://www.kamusen.org.tr/ShowContent.aspx?itemID=3827 21/06/2011

Karaman, K. (2010). Ritüellerin Toplumsal Etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi,* Mayıs 2010, Sayı:21, s.227-236.

Karadoğan, Y. (2007). *Doğu Mitingleri ve Nevzat Sağnıç* http://gelawej.net/pdf/1967İDoguİMıtınglerıİVeİNevzatİSagnıc.pdf 26/04/2011

Karatay, A. (2007). *Cumhuriyet Dönemi Korunmaya Muhtaç Çocuklara İliskin Politikanın Olusumu.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, A. (2007). *Pierre Bourdieu'nun Pratik Kuramının Kilidi: Alan Kavramı.* Ocak ve Zanaat. Der: G.Çeğin, E.Göker, A. Arlı, Ü.Tatlıcan. İstanbul: İletişim Yayınları

Kaya, F. (2003). *Mezopotamya Sürgünü: Abdülmelik Fırat'ın Yaşam Öyküsü.* İstanbul: Anka Yayıncılık

Kılıçbay, M. A. (2007). Kimlikler Okyanusu, *Doğu-Batı,* sayı 23, s.161-165

Kıray, M. (1964). *Ereğli Ağır Sanayiden Önce Bir Sahil Kasabası.* Ankara: DPT Yayını

Kiraz, Z. (2009). *Kent İlköğretim Okulları Arasındaki Ayrışmanın Dinamiklerinin Çözümlenmesi: Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, Ö. F. (2010). *Alternatif Bir Eğitim Kurumu: Mahdara* http://insaniyardim.ihh.org.tr/30.-sayi/isgale-karsi-alternatif-bir-egitim-modeli-col-universite.html 20/03/2011

Kurij, S. (2010). Efsane Bir Direnisçi Portresi: YADO, *Bîr Dergisi,* Sayı 2,

Kutlay, N. (1994). *49'lar Dosyası.* İstanbul: Fırat Yayınları

Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma.* İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Kentel, F. (2008). *Ehlileşmemek, Düzleşmemek, Direnmek.* Söyleşi: Esra Elmas. İstanbul: Hayykitap

Lakoff, G., Johnson, M. (2008). Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil. İstanbul: Paradigma Yayınları

Lawrence, S.M.(1997) Beyond Race Awareness: White Racial Identity and Multicultural Teaching, *Journal of Teacher Education,* Vol. 48, 1997

Lawrence, S.M.,Tatum, B. D. (2011) *White Racial Identity and Anti-Racist Education: A Catalyst for Change.* httpwww.teachingforchange.orgfiles062-A.pdf. 05/09/2011

Lazarev,M.S, Mihoyan, Ş.X., Vasilyeva, E.İ, Gastaryan, M.A.,Jigalina, O.İ. (2001). *Kürdistan Tarihi.* **(**Rusçadan Çev. İbrahim Kale) Edit: Lazarev, M. S, Mihoyan, Ş.X. İstanbul: Avesta Yayınları.

Lyon, D. (1997). *Elektronik Göz-Gözetim Toplumunun Yükselişi*. İstanbul: Sarmal Yayınları

Lourau, R. (2001). *Biliçaltında Devlet.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Mahdara, (2011). *Mahdara.* http://www.mahdara.com/index.php 15/07/2011

Malmisanıj, M. (1991). *Foklorê Ma Ra Çend Numuney.* Stockholm: Wesanen Jina Nu

Mardin, Ş. (2008). *Türk Modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

----------(2003). *Türkiye'de Toplum ve Siyaset.* İstanbul: İletişim Yayınları.

----------(1990). *Türkiye'de Toplum ve Siyaset.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Matur, B. (2010). *Dersim'in Kayıp Kızları.* Zaman Gazetesi. 03/05/2010

Maury, S., Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques.* Paris: Fabert.

McNay, L. (1999). Gender, Habitus and the Field: Pierre Bourdieu and the Limits of Reflexivity. *Theory, Culture & Society 1999* (SAGE, London, Thousand Oaks and

New Delhi), Vol. 16(1): 95-117
httpwww.sis.zju.edu.cnwyxyzyconferenceresearchgroupdownloadBourdieuİhabitusİfieldİgender. Pdf 29/09/2009

Merdimîn, W.K. (2002). Tepîşîyayişê Şêx Şerîf, *Vate Dergisi*, Sayı 17, Bahar 2002, İsveç

Mutlu, E.(1999). *Kültürel Çalışmalar.* İçinde İletişim Sözlüğü, s.233- 235. Ankara: Ark Yayınları.

NCES, (2003). *1.1 Million Homeschooled Students In The United States In 2003.* http//nces.ed.gov/pubs2003/

Ogburn, O. W. (1950). *Social Change.* Newyork: Viking Press.1957 "Cultural Lag as Theory" Sociolog and Social Research, XLI.

Ouyang, Y. (2008). *Cultural conflict and Chinese students' relationship to knowledge in contemporary China.* http://www.bu.univ-paris8.frwebcollectionsthesesOuyangThese. 01/03/2011

Owen, D. (2004). *Citizenship Identity and Civic Education in the United States.* httpwww.civiced.orgpdfsOwenDiana.pdf. 07/03/2011

Öğün, S.S. (2008). *Türkiye`de Politik Aklın Sömürgeleşmesi*. http://www.zaman.com.tr 17/05/2009

Özer, A. (1998). *Modernleşme ve Güneydoğu.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı:* Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

----------(2004). Üniversite Öğrenci Profili: Kavramsal Bir Çözümleme ve Türkiye'ye İlişkin Bazı Ampirik Bulgular. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2) Kasım 2004, 301-334

----------(2009). "Türk Modernleşmesi", Demokrasi ve Eğitim: Dewey Perspektifinden Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1895-1931.

Öztürk, S. (2005). *Osmanlı İmparatorluğunda Kamusal Alanın Dinamikleri.* Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını, 21, 95-124.

Öztürk, S. (2007). *İsmet Paşa'nın Kürt Raporu.* İstanbul: Doğan Kitap.

Parlak, İ. (2005). *Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Turhan Kitapevi.

Pouliot, C,. Bader, B,. Therriault G. (2010). The Notion of The Relationship to Knowledge: A Theoretical Tool for Research in Science Education. *International Journal of Environmental & Science Education* Vol. 5, No. 3, July 2010, 239 -264. httpwww.ijese.comIJESEİv5n3İPouliot-et-al.pdf

Rebecca B.(2002). *Tebaadan Vatandaşa, Kıbrıs'ta Modernite ve Milliyetçilik***.** İstanbul: İletişim Yayınları.

Saletan ,W. (2008). *Politik Akıl: 21. Yüzyıl Politikalarını 18. Yüzyıl Beyniyle Niçin Anlayamazsınız?* http://www.ekopolitik.org/public/printnews.aspx?id=3838 12/03/2009

Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Yıl 2007 (2) 22. Sayı 110

Savaş, F. V. (1986). *Kalkınma Ekonomisi.* İstanbul: Beta Yayınları.

Schumacher, E.F. (1989). *Küçük Güzeldir.* İstanbul: Cep Kitapları,

Schumpeter, A.J. (1966). *Kapitalizm, Sosyalizm ve Demokrasi I.* Cilt. (Çev: Dr. Tunay Akoğlu). İstanbul: Varlık Yayınları

Sennett, R. (2002). *Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri.* (Çev. B.Yıldırım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

----------(1992). *Otorite.* (Çev. K.Durand). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Seth, S. (2007). Changing The Subject: Western Knowledge And The Question Of Difference. *Comparative Studies in Society and History*, 49/3.

Sever, E. (2010). Kürt Tarihinden Bir Kesit Azadi Örgütü Ve Cibranlı Halit Bey, *Bîr Dergîsi,* Sayı 2,

Sipahioğlu, Z. S. (2007) *Bir Eğitim ve Yabancılaşma Metaforu Olarak Altkültürler - Amish Altkültürü,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Siyahkan, N. (2011). Nataşa. http://www.antoloji.com/natasa-siiri/ 02/10/2011

Shahshahani, S. (2002). *The Tribal School of İran: Sedentarisation Trough Education.* Edit: Deepak Kumar Behera, Georg Pfeffer. Contemporary Society: Tribal Studies. New Delhi: Concept Publishing.

Sugur, S., (2000), Bir Yasal-Ussal Örgütlenme Biçimi Olarak Bürokrasi, *Anadolu Üni. Edebiyat Fak. Dergisi*, Cilt 1 Sayı 2.

Swartz, D. (2011). Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi. İstanbul: İletişim Yayınları.

Şan, M. K. (2006). Zygmunt Bauman: Modernlik ve Postmoderlik Arasında Bir Sosyolog. *Sosyoloji Dergisi,* 3. Dizi 11. Sayı, İstanbul Üniv. Edeb. Fak. Yay., İstanbul, 2006, s. 63-91.

Şener, E. H. (2000). Marcuse: İleri Sanayi Toplumunun Bir Eleştirisi. *Girişim Dergisi*, C: I, No:2, s.80-88 http://www.metu.edu.tr/~sener/articles/marcuse.htm 02/08/2011

Şengül, S. (2008). *Bilgi, Toplum, İktidar: Osmanlı ve Cumhuriyet Modernleşmesi ile Karşılaşma Sürecinde Doğu Medreseleri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Şenses, F. (1999). Yükseköğretim Öğrenciler: ODTU İktisat Bölümü Öğrenci Profili. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 26(1-2). 179-201

Şimşir, B. (2009). *Kürtçülük II (1924-1999).* İstanbul: Bilgi Yayınları.

Şirin, H. (2008*). Eğitimin Siyasal İşlevleri ve Türkiye'deki Sivil Toplum Örgütlerinin Bu İşlevlere İlişkin Görüşlerinin Analizi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Tan, M. (1993). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* Cilt: 26 Sayı: 1 Yayın Tarihi: 1993

Tan, A. (2009). *Kürt Sorunu: Ya Tam Kardeşlik Ya Birlikte Kölelik*. İstanbul: Timaş Yayınları

Tatum, B. D. (1997). *Why Are All The Black Kids Sitting Together In The Cafeteria? And Other Conversations About Race*. New York: Basic Books, 1997.

Taymaz, H. (1986). *Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 19 Sayı: 1

Tekeli, İ. (1999). *"Bir Modernleşme Projesi Olarak Türkiye'de Kent Planlaması" Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik* Ed: Sibel Bozdoğan – Reşat Kasaba, 2. Baskı, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları,

Tekin, M. (2012). Ders Halkaları. *Bilge Adamlar*, Sayı:28

Tezcan, M. (2003). *Gizli Müfredat Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi.* www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003İcilt1/sayiİ1/53-59.PDF 25/12/ 2009

----------(1993). *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 170. Ankara.

Tok, N. (1997). Liberal Demokratik Toplumda Vatandaşlık ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi.*Sayı:60-3 http.dergiler.ankara.edu.trdergiler424475043.pdf. 12/09/ 2009

Turan, M. (2007). *Özne ve İktidar*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Güz-2007 C.6 S.22 (283-297) www.esosder.org 4/05/2009

Tunçay, M. (1981). *Türkiye Cumhuriyetinde Tek Parti Yönetiminin Kurulması.* Ankara: Yurt Yayınları

Türker, Y. (2010). *Dersim'in Ömrü Sürgün Kızları.* Radikal Gazetesi, 02/27/2010

Türköne, M. (2003). *Türk Modernleşmesi.* Ankara: Lotus Yayınevi,

Ünal, L.I. ve Özsoy, S. (2010). *Toplumsal Bilimlerin Yeni Açılımlar Işığında Türkiye'de Eğitim Bilimleri.* Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru. Ed: L.I. Ünal-S. Özsoy. Ankara: Tan Yayınları

Urhan, V. (2000). *Michel Foucault ve Arkeolojik Çözümleme.* İstanbul: Paradigma Yayınları

Uras, M. (2002). *Egitimin Toplumsal Temelleri.* İçinde: E. Toprakçı, (Ed.) Eğitim Üzerine. Ankara: Ütopya Yayınları.

Üstel F.(2008). *Makbul Vatandaşın Peşinde.* İstanbul: İletişim Yayınları

Üstel, F., Caymaz, B.(2009). *Seçkinler ve Sosyal Mesafe* www.aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/seckinler-ve-sosyal-mesafe.pdf 11/01/2010

Varış, F. (1991). *Egitim Bilimine Giris.* Ankara: Alkım Yayınları

Vali, A. (2010). Kürt Aydınları Modernleşmeye Pozitivistçe Yaklaşıyor. *Dipnot Dergisi,* Sayı:1, İstanbul

Wallerstein, I. (2005). *Dünya Sistemleri Analizi: Bir Giriş.* 2.Baskı. İstanbul: Aram Yayınları

Weber, M. (l993). *Sosyoloji Yazıları.* (Çev. Taha Parla). İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.

Weininger, E. B. (2009). Pierre Bourdieu On Socıal Class And Symbolic Violence. httpwww.ssc.wisc.edu~wrightFound-c4rev.pdf 29/09/2009

Wikipedia, (2009). Cizvitler. http://tr.wikipedia.org/wiki/Cizvitler 05/08/2012

Whyte, W. (2011). *A Generation of Bureaucrats (from his book published in 1956, The Organization Man.)* http://www-personal.umd.umich.edu/~ppennock/doc-OrgMan.htm 01/02/2011

Yeğen, M. (2006). *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu.* İstanbul: İletişim Yayınları

Yılmaz, H. (2010) *"Biz"lik, "Öteki"lik, Ötekileştirme ve Ayrımcılık: Kamuoyundaki Algılar ve Eğilimler.* www.hakanyilmaz.info. 22/12/2011

Yılmaz, N. (2007). *Yakın Tarihin Tanığıyım.* Ankara: Anı Yayınları

Yiğit, M.(2012). İmam Ebu Hanife'nin İlim Halkası. Ders Halkaları. *Bilge Adamlar*, Sayı:28

Yüksel, S. (2004). *Örtük Program (Eğitimde Saklı Uygulamalar).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zaza, N. (2000). *Bir Kürt Olarak Yaşamım.* (Çev. A. Karaçoban). İstanbul: Peri Yayınları.

Zîzek, S. (2008). *İdeolojinin Yüce Nesnesi.* İstanbul: Metis Yayınları.

EKLER

EK I:

GÖRÜŞME FORMU

İzin ve Açıklama

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim dalında doktora öğrencisiyim. Öğrencilerin okul ve bilgi ile ilişkileri konusunda bir araştırma yapıyorum. Araştırma öğrencilerin okul ve bilgi ile ilişkilerini, onların okul yaşantılarından hareketle tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla sizinle görüşmek istiyorum. Sorularıma vereceğiniz cevaplar sadece araştırma raporunda kullanılacaktır. Bunun dışında tarafımda saklanacaktır. Katıldığınız için teşekkür ediyorum.

Görüşmeci Adı Soyadı:

Görüşülenin Kodu:

Görüşme Yeri:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Süresi:

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler ve Aile Yapınız

- Doğum Yer:
- Yaşı:
- Mezun olduğu okullar ve yılları:
- Yatılılık/Gündüzlülük:
- Mesleği:
- Nerede yaşadığı:
- Etnik-bölgesel kökeni:
- Din ve inanç:
- Ailenin siyasal kimliği:
- Ailenin eğitim durumu/düzeyi:

BÖLÜM II

Okul ile ilişkinizi tanımlar mısınız?

- Okula gitmeden önce okul hakkında ne düşünüyordunuz?
- Okul ile ilk karşılaşmanız nasıldı?

- Okulun fiziki yapısı nasıldı?
- Okul ortamı nasıldı?
- Siz ve arkadaşlarınız eğitim dilini biliyor muydunuz? Bilmeyenler neler yaşadılar?
- Okulu neye benzetiyordunuz?
- Okula neden gittiğinizi düşünüyordunuz?
- Sizin ve ailenizin okuldan beklentileri neydi?

BÖLÜM III

Arkadaşlık ilişkilerinizi tanımlar mısınız?

- Arkadaş grubunun özelliği neydi?
- İlişkide olmadığınız, sizi isteyen fakat sizin istemediğiniz arkadaşlarınızın özellikleri neydi?
- Etkilendiğiniz arkadaşlarınızın özellikleri nelerdi?
- Öğrencileri/arkadaşlarınızı neye benzettirdiniz?
- Arkadaşlarınızın içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve politik örgütlenmeler nelerdi?
- Öğrenci örgütleri ile ilişkileriniz nasıldı?
- Sosyal, kültürel ve politik sivil toplum kuruluşları ile ilişkileriniz nasıldı?

BÖLÜM IV

Okulun resmi kültürü ile ilişkinizi tanımlar mısınız?

- Bayram ve diğer kutlamalar hakkında neler düşünüyordunuz?
- Andımız, İstiklal Marşı hakkında neler düşünüyordunuz?
- Okulda kullanılan bayrak, flama, amblem, panolar ve diğer semboller hakkında neler düşünüyordunuz?

BÖLÜM V

Öğretmenleriniz ile ilişkileriniz nasıldı?

- Öğretmen sizin için kimdir?
- Öğretmenleriniz ile ilişkileriniz nasıldı?
- Sevdiğiniz/sevmediğiniz öğretmenlerinizin özellikleri neydi?
- En çok etkilendiğiniz öğretmeniniz kimdi?
- Öğretmenlerinizden ideolojik mesaj veya uyarı alıyor muydunuz?
- Öğretmenleri neye benzetiyordunuz?

BÖLÜM VI

Bilgi ile ilişkinizi tanımlar mısınız?

- Dersler arasında ayırım yapıyor muydunuz?
- En sevdiğiniz/sevmediğiniz konu/ders hangisiydi?
- Gerekli/gereksiz gördüğüz konu/ders hangisiydi?
- İtiraz ettiğiniz konular nelerdi?
- İtirazlarınıza öğretmenlerin verdiği cevaplar sizi tatmin ediyor muydu?
- Tartışmalarda herhangi bir tepki aldınız mı?
- Öğrenmek istemediğiniz bilgiler oldu mu?
- Nasıl daha iyi öğreniyordunuz?
- Dersleri neye benzetiyordunuz?
- Öğrendiğiniz bilgileri doğru kabul ediyor muydunuz?
- Öğrendiklerinizi sorguluyor muydunuz?

BÖLÜM VII

Okul yönetimi ve kuralları hakkında neler düşünüyordunuz?

- Okul yönetimi nasıldı?
- Okul ortamının demokratikliği/baskıcılığı
- Okulun kurallarına uyuyor muydunuz?
- Kılık kıyafet yönergesine uyuyor muydunuz?
- Okulda ödül/ceza alıp aldınız mı?
- Yöneticilerini neye benzettirdiniz?

BÖLÜM VIII

Okul ve kimlik ilişkisi konusunda düşünceniz nedir?

- Okulun hedeflediği "biz"in içinde kendini görüyor muydunuz?
- Okulda biz ve öteki ayrımını yaşadınız mı?
- Okulun istememesine rağmen yaptığınız var mıydı?
- Doğrudan yapamadığınızda temsiller/semboller ile yaptığınız şeyler var mıydı?
- Okulda nasıl kendiniz olurdunuz?
- Siz ve arkadaşlarınız okulda nasıl bilinirdiniz/tanınırdınız?

BÖLÜM IX

Eğitimin yaşamınızdaki yeri nedir?

- Okulun size neler kazandırdığını/kaybettirdiğini düşünüyorsunuz?
- Meslek seçiminde neler etkili oldu?
- Türkiye'nin temel sorunlarına -laiklik, din, devlet, ekonomi, Avrupa Birliği vs..- ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Kendinizi nasıl tanımlıyorsunuz/Başkaları sizi nasıl tanımlıyor?

EK II:

GÖRÜŞÜLEN KİŞİLER

Altmış01E: Lice. 1926. Lice, Diyarbakır, İstanbul, Siverek, Ankara, Fransa'da yaşamış. İlkokul Lice'de, ortaokul ve lise Diyarbakır. İstanbul Tıp Fakultesini Sağlık Bakanlığı bursu ile okumuş ve kendi imkânlarıyla Fransa'da tıp ihtisası yapmış. Tıp doktoru. Feodal bir aile değil fakat yörede bilinen büyük bir aile. Aile Kurmanc, anne Zaza. Aile 1925 Şey Said olayından etkilenmiş. Babasının amcası sürgüne gönderilmiş. Babası ve babasının kuzeni şapka inkılâbından sonra bir şapkayı getiren devlet memurunun şapkayı pahalı satmasını şikayet ettikleri için isyana katıldığı suçlamasıyla idamlarına karar verilmiş. Biri infaz edilmiş, Altmış01E'nin babası da 30 altın verilerek kurtarılmış. 1946'dan sonra baba kaymakamın emriyle ilçede CHP ilçe başkanı olmuş. Kendisi ise DP, CHP ve TİP'te siyaset yapmış. Milletvekilliği yapmış. Ailede medresede okuyan babaanne ve bir kardeş. Baba ve bir amcaoğlu 3 yıllık ilkokulda okumuş. Baba memur olmuş. Cumhuriyetin okullarında aileden okuyan ilk kişi.

Altmış02E: Ağrı. 1931. Ağrı, Erzurum, Ankara, Mardin, İsveç'te yaşamış. İlkokulu Ağrı'da okumuş, ortaokul ve lise parasız yatılı olarak Erzurum'da okumuş. Ankara Tıp Fakültesini bitirmiş. Tıp doktoru. Kurmanc, feodal değil. Şafii. "Her Kürt gibi dindar bir aile". Dayı ve halası Ağrı isyanına katılmışlar, dayısı ölmüş. Ailede medrese geleneği dayı tarafında var. Babası da medrese okumuş, "eski yazıyı okuyup yazacak" kadar biliyor. "Yeni yazıyı" da kendi çabasıyla öğrenmiş ve memur olmuş. 49'lar davasından tutuklanmış ve yargılanmış.

Altmış03E: Bingöl. 1934. Bingöl, Diyarbakır, Urfa, İstanbul, Ankara, Elazığ'da yaşamış. İlk, orta ve liseyi Diyarbakır'da okumuş. İstanbul Üniversitesi İktisat. Mali Müşavir. Zaza Kürdü. Sünni Şafî. Babasının dedesi molla. Oruç tutup, namaz kılıyor ve haca gitmiş. 1925 olayında köylüleri harekete katılmış, sonra köyleri yakılmış. 1925 olayının anlatıldığı bir ortamda büyümüş. Üniversite öğrencisi iken 49'lar davasından tutuklanmış ve yargılanmış.

Altmış04E: Baykan. 1938. Tatvan, Diyarbakır, Ankara da yaşamış. 12 yaşında köyünde ilkokula başlamış. Bölgede okuma imkânı olmadığından okuyamamış. Ticaret erbabı ve yazar. Aile Kurmanc ve Şafii. Aile "malmela" (hoca ailesi). Babasının iki amcası Bitlis'te idadî okumuş, Nahiye müdürü ve defterdarlık yapmışlar. Kendisi TKDP'nin kurucularından.

Altmış05E: Muş. 1944. Muş, Ankara, İstanbul, yurtdışında yaşamış. 1979-1985 tutuklu kalmış. İlk, orta ve liseyi Muş'ta okumuş. Yayıncı ve Avukat. Aile Kurmanc ve Şafiî.

Aşiretten fakat şehirli. Amcası asker, babası askerlikte okuma yazma öğrenmiş. Cumhuriyet okullarına gitme ablasıyla başlamış, aile fertleri genellikle okumuş. 1925 ve Ağrı isyanlarının konuşulduğu bir ortamda büyümüş. Amca bir Kürt yurtseveri, baba CHP'li. Kendisi Rizgarî kökenli.

Altmış06E: Ankara/Şereflikoçhisar. 1950. Ankara, Diyarbakır, İsveç, Suriye, İran, Irak vb. yaşamış. İlk ve ortaokulu ilçesinde, liseyi Ankara'da okumuş. Ankara Üniversitesinde Hukuk Fakültesi. Öğrenciyken tutuklanmış. Avukat. Müslüman, Sünni, Hanefi. Kurmanc Kürdü. Eşraftan. Delikan Aşiretinden. Baba CHP eğilimli, amca ise DP'li. Anne baba okuma yazma bilmiyor, baba Türkçe'yi askerde öğrenmiş. Öğrenciyken DDKO başkanlığını yapmış, farklı "yapılarla" çalışmış.

Altmış07E: Palu. İlkokulu Ankara'da, ortaokul ve liseyi Elazığ'da okumuş. Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi mezunu. Ziraat yüksek mühendisi. Müslüman Şafii. Zaza-Kürdü. TKDP merkez yürütme kurulu üyeliği yapmış.

Altmış08E: Bingöl. 1951. Bingöl, Tunceli, Ankara'da yaşamış. İlk, orta ve lise ikiye kadar Bingöl ve lise son sınıfı Tunceli'de okumuş. Ankara Siyasal Bilgiler Maliye ve İktisat Bölümünü ve Gazi Spor Akademisini bitirmiş. Kısa süre öğretmenlik. Serbest çalışmış. Kürt Zaza. Alevi. Hormek Aşiretinden 1925 olayında Atatürk'ten yana tavır almış bir aşiret. Aile devlete yakın. Baba devlet memuru. Dev-Genç ve DDKD ile çalışmış.

Altmış09E: Erzurum, Karayazı. 1954. Erzurum, Muş, İstanbul ve Ankara'da yaşamış. Köylerinde okul olmadığından ilk, orta ve liseyi başkalarının evlerinde, ev tutarak ya da paralı yatılı olarak Karayazı, Muş ve Erzurum'da okumuş. Gazi Fizik-Kimya bölümünden mezun. Ticaret erbabı. Kurmanc Kürdü. Berazi aşiretinden. Berazi aşireti Suriye'nin Aynul Arap, Kobal'da yoğun olarak yaşıyor. Muhsînê Berazî Suriye'de başbakanlık yapmış. Mala Miri, (Bey ailesi) Ailede Seyitxan, Alixan gibi yurtsever adamlar var. Şeyh Said olayından etkileniyor. Sürekli bir sürgün edilme korkusu var. Aileden biri CHP diğeri ise DP de siyaset yapmış. Kendisi DDKD ve Rizgari siyaset yapmış. Şimdi bir siyasi partinin genel başkan yardımcısı.

Yetmiş01E: Elazığ/Palu.1956. İlkokulu köyünde, Elazığ'da İmam Hatip. Bursa İktisadi ve Sosyal Bilimler Akademisi İktisat. Serbest Muhasebeci, tercüman. Elazığ, Bursa, İstanbul ve İsveç'te yaşamış. Zaza Kürdü. Orta halli köylü ailesi. Müslüman Sünni-Şafi. Aile Şeyh Said olayına katılmış, aileden idam edilen bir amca var. Aile sonraki dönemde DP ve MNP, MSP,

RP gibi muhafazakâr partilere yakın durmuş. TKDP'den. Ailede ilkokuldan sonra okuyan olmamış. Aile içinde medrese geleneği de yok. Cumhuriyetin okullarıyla ilk tanışan kendisi.

Yetmiş02E: Dicle.54 yaşında. İlk ve ortaokulu Dicle'de. Lise Ergani ve Diyarbakır. Dicle Eğitim Enstitüsü. Diyarbakır ve İsveç'te yaşamış. Öğretmen. Zaza Kürdü. Feodal olmayan şehirli bir aile. Müslüman Hanefi. Ailede 1925 olayı anlatılmış. İki dedesi sürgünde ölmüş. Kendisi ve bir büyük ağabeyi yüksekokul mezunu. DDKD ve KİP'te siyaset yapmış.

Yetmiş03E: Batman, Sason. 1957. İlkokulu köyde, ortaokulu ve liseyi Sason, Silvan'da. Üniversiteyi Dicle Üniversitesi-Hukuk. Batman, Silvan ve Diyarbakır'da yaşamış. Aile müderris ailesi (malmela). Geleneksel Müslüman bir aile. Avukat. Sason ve Şeyh Said isyanları "evde büyük bir romantizmle" anlatılırmış. DDKD ilçe başkanlığını yapmış ve Diyarbakır cezaevinde hapis yatmış.

Yetmiş04E: Cihanbeyli, Yeniceoba/Konya. 1957. İlkokulu Yeniceoba. Ortaokul ve lise Cihanbeyli. Eskişehir Ticari Bilimler Akademisi İktisat. Cihanbeyli. Devlet memurluğu, ticaret, mali müşavir. Köyünde, Cihanbeyli, Eskişehir, Mersin ve Ankara'da yaşamış. Kürt ve Kurmanc. Ortalama bir Kürt ailesi. Babam şoför, çiftçi. Sünni. Hanefi. Amca Demokrat Parti ilçe başkanı. Dedelerden medrese okuyan var. Baba okur-yazar. Orta Anadolu Kürtlerinden. DDKD, Özgürlük Yolu grubunda siyaset yapmış. Şimdi bir siyasi partinin genel başkan yardımcısı.

Yetmiş05E: Muş. 1957. İlk, orta, liseyi ve eğitim enstitüsünü Muş'ta, Eğitimin Tarihi ve Sosyal Temellerinde lisans Ankara Üniversitesi'nde,, Hacettepe Üniversitesi'nde sosyal antropoloji yüksek lisans. Emekli eğitimci. Muş, Ankara'da yaşamış. Kurmanc, Sünni. Şehirli bir aile. Ailede 25 ve Ağrı isyanları anlatılırmış. Baba Kürt yurtseveri, CHP'de siyaset yapmış. Aile çocuklarını okutmuş. Çocukluk ve gençlik yıllarında TİP, DDKD ve Rizgari grubunun etkisinin olduğu bir ortamda bulunmuş.

Yetmiş06E: Van. 1958. İlk, orta, lise ve eğitim enstitüsünü Van'da okumuş. Yazar. Van, Rize, 5 yıl Diyarbakır hapishanesinde, İzmir, Ankara'da yaşamış. Yazar. Kurmanç, Sünni. Aşiret dokusu olmayan şehirlileşmiş yoksul bir şoför ailesi. Zilan katliamı ve Mustafa Muğlalı olayından (33 kurşun olayı) etkilenmişler. Dede medrese kökenli. Baba hiç okumamış. Anne ortaokul mezunu. Dede köy imamı. Baba hacı. Amcada Said-i Nursi'den gelen bir muhalefet var. Baba ve amcaları sağ partilerde önce Demirel sonra Erbakan. Kendisi devrimci, gençlik

yıllarında Özgürlük Yolu'nda siyaset yapmış. Hapisten sonra HADEP'li belediyede danışmanlık yapmış.

Yetmiş07E: Ankara Bala. Yaş 52. İlkokulu köyde, ortaokul ve liseyi Ankara Bahçelievler'de. Gazi Eğitim Enstitüsü Coğrafya. Emekli öğretmen. Diyarbakır, Piran, Ordu, Kayseri, Ankara'da yaşamış. Kurmanc Kürdü. Sünni, Hanefi. Baba hacı. Eğitim onun kuşağı ile başlıyor. Ailede eğitimli yok. Öğrenciliğinde DHKD'ye üye olmuş. Bir siyasi partinin parti meclisi üyesi.

Yetmiş08E: Varto. 1959. İlkokul, ortaokul ve lise Varto. Bingöl Eğitim Enstitüsü. Emekli öğretmen. Varto, Tatvan, Mardin, Diyarbakır'da yaşamış. Cibranlı Halit Bey'in ailesinden. Sünni. Kurmanc. Aile dindar Kürt milliyetçisi. Kürt ayaklanmalarında aileden 40 kişi idam edilmiş ya da vurulmuş. Aileden Osmanlı okullarında okumuş subay rütbesi alanlar var. Aile Cumhuriyet okullarında da okumuş. Gençliğinde Rızgari'nin etkin olduğu bir atmosfer varmış. "Legerînên Demokratên Kurd" platformu üyesi.

Yetmiş9E: Solhan. 50 Yaşında. Solhan Yatılı Bölge Okulu. Erzurum Yavuz Selim Öğretmen Lisesi-Akçadağ Öğretmen Lisesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğiti Yüksek Okulu mezunu. İlkokul, ortaokul ve liseyi yatlı okumuş. Emekli öğretmen. Bingöl, Malatya, Diyarbakır, Ankara'da yaşamış. Kürt. Sünni. Şeyh ailesi. Dindar-muhafazakâr. 1925'e katılmış ve etkilenmiş bir aileden. Okul yıllarında Özgürlük Yolu'na yakın durmuş, şimdi BDP' ye yakın duruyor.

Yetmiş10E: 1963. Bingöl. İlkokulu köyde, ortaokul ve liseyi Elazığ'da. Uludağ Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Genel Makine Bölümü. Mühendis, pedagog, yeminli Kürtçe-Türkçe tercüman, gazeteci. Bingöl, Elazığ, Diyarbakır, Almanya da yaşamış. Zaza-Kürt. Anne tarafı şehirleşmiş. Aile Sünni Şafi, dindar. Köyleri 1925'de insanlarla beraber yakılmış. Çocukluğunda evlerinde Erivan radyosu dinleniyormuş. Ağabeyi Kürt siyasal gruplarıyla ilişkili. Kendisi PSK kökenli.

Yetmiş11E: Mardin, Nusabin. 1964. İlkokul, ortaokul, lise Mardin Nusabin. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili Edebiyatı. Yazar, Dilbilimci, Edebiyatçı. Mardin Nusabin, Diyarbakır Adıyaman, Adana, İstanbul, Ankara'da yaşamış. Şafi, seyyid. Aile Milli Selamet Partisi geleneğinde siyaset yapmış, 90'dan sonrada biraz DTP gibi partilere yaklaşmış. KDP etkisi hala ailede var. Anne, baba okumamış. Dede medrese mezunu. Sekiz kardeşin hepsi üniversite mezunu.

Seksen01E: İktisat. Öğretmen. Ortalama bir Kürt ailesi. Anne Kurmanca, baba Zazaca konuştuğundan aile iletişimde Türkçe'yi kullanmış. Ailenin tüm fertleri üniversite okumuş. Sünni, Şafi. Baba Demokrat Parti, Adalet Partisi, ANAP döneminde görev almış. Bir Kuzeni HADEP'ten belediye başkanlığı yapmış. 1925 olayının etkileri ailede hissedilmiş.

Seksen02E: Anadolu Lisesi. Felsefe. Öğretmen. Ortalama bir Zaza ailesi. Şehirleşmiş bir aile. Sünni, Şafiî. Şeyh Said olayı ailede anlatılıyor. Anne hiç okuma yazma bilmiyor. Baba dışardan okulu bitirmiş. İki abla okutulmaımış. Kendisi ve ağabeyi üniversite mezunu.

Seksen03K: Kadın. Tıp fakültesi. Doktor. Zaza-Kürt. Sol. Dayı 49'lardan. Anne-baba ilkokul mezunu.

Seksen04K: Kadın. Hukuk Fakültesi. Avukat. Zaza Kürdü. Sünni. Anne tarafı medrese kökenli. Dayıların hepsi eğitimli, annenin okuma-yazması yok. Babanın bir yeğeni DDKO'den hapis yatmış.

Seksen05E: Sağlık meslek yüksek okulu, etnoloji lisans-yüksek lisans, Antropoloji-doktora antropolojiye devam. Sağlıkçı-Sosyal Antropolog. Kürt-Seyyid. Sünni-Şafii. Kürtlük bilincine sahip bir aile. Dayı tarafı eğitimli.

Seksen06E: Lise İmam Hatip. Tarih lisans-yüksek lisans. Şafiî. Şehirleşmiş dindar bir aile. Zaza Kürdü. Şeyh Said olayı evde konuşulmuş. Baba açık öğretim fakültesi önlisans mezunu. Annem hiç okula gitmemiş. Ama okumayı kendi imkânlarıyla öğrenmiş. Tüm kardeşler okumayı anneden öğrenmiş. Kardeşlerin hepsi üniversite mezunu.

Seksen07E: İmam Hatip lisesi. Felsefe bölümü. Öğretmen. Zaza Kürdü. Ailenin bütün bireyleri okumuş, şehirleşmiş Kürt. Sünni, Şafiî. Şeyh Said isyana katılanlar olmuş aileden. Çevresinden bazıları 1980 sonrası Avrupa'ya kaçmış "siyasal kürt solu" mirası var. Baba ilköğretim mezunu, anne okuma yazma ve Türkçe bilmiyor. Kardeşlerden kız çocukları hariç hepsi okumuş.

Seksen08E: İmam Hatip lisesi. Hukuk Fakültesi. Avukat. Zaza Kürdü. Dindar bir aile. Aile MSP geleneğine yakın. Baba ilkokul mezunu annem okuma yazma bilmiyor.

Seksen09E: Fen lisesi. Gıda Mühendisliği. Kamu Yönetimi. Memur. Zaza Kürdü. Devletin din ve Kürtler üzerindeki baskısı ailede rahatsızlık nedeni. Baba okuma yazma biliyor, okula gitmemiş dışarıdan öğrenmiş. Medrese eğitimi almış. Anne üçe kadar okumuş, çok az

okuyabiliyor. Ablalar kendi çabalarıyla okumayı yazmayı öğrenmiş, açık ilköğretim mezunu. Ağabeyler lise ve üniversite mezunu.

Seksen10E: Hukuk. Anne Kurmanc, Baba Zaza. Sünni, Şafii. Baba hukukçu. Amcalar okumuş.

EK:III

ÇİZELGELER

Çizelge1: Görüşme Yapılan Grubun Kişisel Bilgileri

Kodu	Mezuniyet	Yatılı-Gündüzlü (İlk, orta, lise)	Meslek
Altmış01E	Tıp	Gündüzlü	Doktor
Altmış02E	Tıp	Gündüzlü/Yatılı	Doktor
Altmış03E	İktisat	Gündüzlü	Muhasebeci
Altmış04E	İlkokul	Gündüzlü	Ticaret, Yazar
Altmış05E	Hukuk	Gündüzlü	Avukat, Yayıncı
Altmış06E	Hukuk	Gündüzlü	Avukat
Altmış07E	Ziraat	Gündüzlü	Mühendis
Altmış08E	Siyasal, Spor Akademisi	Gündüzlü	Serbest
Altmış09E	Fizik- Kimya	Gündüzlü/Kendi parası ile yatılı	Ticaret

Çizelge 2: Görüşme Yapılan Grubun Kişisel Bilgileri

Kodu	Mezuniyet	Yatılı Gündüzlü	Meslek
Yetmiş01E	İktisat	Gündüzlü	Muhasebeci, Tercüman
Yetmiş02E	Eğitim Enstitüsü	Gündüzlü	Öğretmen
Yetmiş03E	Hukuk	Gündüzlü	Avukat
Yetmiş04E	TicariBilimler Akademisi	Gündüzlü	Memur, Ticaret, Mali Müşavir
Yetmiş05E	Eğitim Enstitüsü, Antropoloji	Gündüzlü	Sosyal Antropolog
Yetmiş06E	Eğitim Enstitüsü	Gündüzlü	Yazar
Yetmiş07E	Coğrafya	Gündüzlü	Öğretmen
Yetmiş08E	Eğitim Enstitüsü	Gündüzlü	Öğretmen
Yetmiş09E	Eğitim Enstitüsü	Yatılı	Öğretmen
Yetmiş10E	Mühendislik	Gündüzlü	Mühendis, Pedagog, Tercüman
Yetmiş11E	Edebiyat	Gündüzlü	Yazar, Dilbilimci, Edebiyatçı

Çizelge 3: Görüşme Yapılan Grubun Kişisel Bilgileri

Kodu	Mezuniyet	Yatılı Gündüzlü	Meslek
Seksen01E	İktisat	Gündüzlü	Öğretmen
Seksen02E	Felsefe	Gündüzlü	Öğretmen
Seksen03K	Tıp	Gündüzlü	Doktor
Seksen04K	Hukuk	Gündüzlü	Avukat
Seksen05E	Antropoloji	Gündüzlü	Sağlıkçı-Sosyal Antropolog.
Seksen06E	Tarih	Gündüzlü	Memur
Seksen07E	Felsefe	Gündüzlü	Öğretmen
Seksen08E	Hukuk	Gündüzlü	Avukat
Seksen09E	Gıda Mühendisliği/ Kamu Yönetimi	Gündüzlü/Yatılı	Memur
Seksen10E	Hukuk	Gündüzlü	-